



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Lecciones del pasado para la formación ciudadana: propuestas didácticas en torno a la
Historia Medieval

Lessons about the past for social teaching: didactic proposals about the Medieval
History

Autor: Dr. Jesús A. de Inés Serrano

**Especialidad: Geografía, Historia y
Filosofía**

**Director: Prof. Dr. José Manuel
Ruiz Varona**

Curso académico 2019-2020

Septiembre de 2020

Resumen:

Los dos ejes de este TFM son las perspectivas y las prospectivas de la medievallidad en la Educación Secundaria, concretamente en la asignatura de *Geografía e Historia* de Segundo curso de E.S.O.

En un primer apartado, se exponen las líneas de una reflexión teórica a las que se han llegado a partir de la experiencia docente personal y de un estado de la cuestión con cuatro vertientes convergentes: normativa curricular, investigación pedagógica y didáctica, sociológica e historiográfica.

En un segundo apartado, se presentan cuatro propuestas en que se delinea una serie de posibles ópticas que el profesorado podría tener en cuenta a la hora de proyectar sus programaciones y sus unidades didácticas respecto de los temas de Historia Medieval.

La primera propuesta se trata de la elaboración de cartografía histórica digital del mundo medieval y actual a nivel comparativo. La segunda versa sobre la construcción, la pluralidad y las relaciones de las identidades en la Edad Media y en la actualidad. La tercera se centra en las continuidades y discontinuidades del pensamiento medieval y el actual en tres cuestiones concretas. La cuarta se enfoca en la comparación global de la crisis de la Baja Edad Media y la actual.

Palabras clave: Perspectivas, prospectivas, Historia Medieval, Educación Secundaria Obligatoria

Abstract:

This Master Dissertation addresses to elucidate some perspectives and prospects about how the Middle Ages could be taught in the second course of the Secondary Education.

In the first section, there are exposed the theoretical lines, which result from combining personal experiences and the state of the art about curriculum laws in Spain and Cantabria, and the research in pedagogy, sociology and historiography fields.

In the second section, there are introduced four didactic proposals about several possible angles which teachers could take into account when projecting their classes about the Middle Ages.

The first proposal states the production of digital cartography about the medieval and the current worlds comparatively. The second one outlines the construction, the plurality and the relationships of identities in the medieval period and today. The third one focuses on the continuities and discontinuities of medieval and contemporary ideas about three main issues. The fourth proposal is centred on the comparison between the crisis in the Late Middle Ages and in the present day.

Key words: Perspectives, prospects, Medieval History, Secondary Education

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1) Presentación, justificación, hipótesis, objetivos y metodología | 7 |
| 2) Perspectivas de la medievalidad en Educación Secundaria: experiencia personal y estado de la cuestión | 13 |
| 3. Prospectivas de la medievalidad en Educación Secundaria | 25 |
| 3.1) Propuesta I: <i>Orbis unum</i> | 29 |
| 3.2) Propuesta II: <i>Yo más allá del espejo</i> | 35 |
| 3.3) Propuesta III: <i>Ellos y, del yo, al superyó</i> | 42 |
| 3.4) Propuesta IV: <i>Y el mundo sigue sin acabarse...</i> | 45 |
| 4) Conclusiones..... | 49 |
| 5) Referencias..... | 54 |
| 5.1) Bibliografía..... | 54 |
| 5.2) Legislación..... | 70 |

1) Presentación, justificación, hipótesis, objetivos y metodología

En este TFM, se trata, primero, de pergeñar una reflexión teórica acerca de cuáles son las vetas temáticas que pueden intestarse en un aula de Segundo curso de E.S.O., a propósito de los temas de Historia Medieval que se prescriben en el currículo oficial, en términos de competencias básicas y complementarias y en valores cívicos. Segundo, se plantean las posibles vías de actuación mediante una propuesta docente a nivel práctico.

Por una parte, la historiografía medievalista ha demostrado que, durante la Edad Media, se configuraron las bases de la Europa Moderna (Genet, 2003; Nieto Soria, 1993; Pastor Ugena, 2012), tuvieron lugar intensas relaciones entre las civilizaciones de Oriente y Occidente (Classen, 2013) y se han desbrozado canales de la globalidad, cuyas interrelaciones se constituyen como objeto mismo de análisis y de pensamiento (Bresciano, 2015).

Asimismo, se han abierto nuevas sendas de investigación comprometidas con la demanda científica y sociológica actual, a saber: la historia de la mujer (Solórzano Telechea, Arízaga Bolumburu y Aguiar Andrade, 2013), de la cultura y la participación políticas del pueblo (Solórzano Telechea, 2020) o de las relaciones internacionales por vía marítima (Ditchburn, 2009). Todas estas cuestiones albergan un interés científico propio e intrínseco. Sin embargo, también yace en ellas un potencial humanístico explotable, entre otros campos, en el de la divulgación y en el de la educación.

Naturalmente, en el ámbito académico, se cultiva una sólida formación en lo profesional para todos los estudiantes: aquellos que se abocan a la museística y a la conservación del patrimonio, a la Enseñanza Secundaria o, por último, a la investigación y docencia universitaria¹. Sin embargo, la formación humanística también entraña un desarrollo intelectual y emocional, en una palabra: humano para con el medio natural y con el medio social que, por su naturaleza holística, requiere que la interdisciplinariedad a que propende la investigación académica se practique con solvencia y de modo pragmático, como de hecho ya se está haciendo en las aulas de Secundaria (García Ruiz, 2010).

¹ En adelante, la utilización del masculino neutro para los plurales (los estudiantes, los alumnos, los discentes, los docentes, los profesores y demás) se refiere tanto a los individuos de género masculino como femenino.

Se parte del hecho de la actualidad de la investigación de temas relativos a la Historia Medieval, tanto para comprender el pasado y el presente, pues aquéllos explican los orígenes de estructuras y dinámicas sociopolíticas aún vigentes, como para delinear tácticas y estrategias de actuación para el futuro, dentro y fuera de la investigación y de las aulas (Sabaté, 1997).

De hecho, Jones, Kostick y Oschema (2020) dirigen una crítica ácida a los historiadores porque no llegan a la sociedad. Postulan que la Historia Medieval contribuye a fraguar mentes críticas que *ven* la globalidad del mundo, a lo largo y ancho de su geografía y de su cronología. Mediante la *noción* de historia, se funden las férreas estructuras de la nación histórica, se calibra la progresiva degradación planetaria o se relativizan las *verdades* (doctrinales o científicas).

Según estos autores, se ha demostrado que el campo de las Ciencias Sociales y Humanas puede imbricarse intersectorialmente con otros ámbitos apriorísticamente tan distantes como las Ciencias de la Salud. En otras palabras, no se trata de cuestiones de ideología ni contra ideologías, sino de las realidades que rigen el mundo y, si a éste lo caracteriza la liquidez (Bauman, 2006), proporcionalmente líquidas habrían de ser las materias de enseñanza y sus contenidos (Ruiz Román, 2010).

Aparte de en propuestas de intervención, la **justificación** del TFM radica en la urgencia de reflexiones historiográficas comprometidas con las necesidades sociológicas, pedagógicas y didácticas de la Educación Secundaria Obligatoria, cuyos términos se postulan en apartados siguientes. Dígase que el pasado es patrimonio de todos, como formulaba el precepto medieval: “lo que a todos toca, todos deben aprobarlo” (Merello Arecco, 2005), que podría reformularse: lo que a todos toca, por todos debe ser tratado. Irónicamente, el pasado es materia del presente –tanto porque el pasado se reconstruye en el presente como porque éste se ve afectado por dicha reconstrucción– y de futuro, dado que, conforme advirtamos la inercia de la civilización que nos viene de atrás (Carretero, 2007; Martín Puerta, 2018), actuaremos en el presente y legaremos el mundo a las generaciones venideras, cuyos derechos, si ahora obviamos, pueden ser vulnerados ulteriormente (Mac Farlane, 1997).

La **hipótesis** del estudio se centra en cuatro interrogantes y en cuatro posibles soluciones que sustentan la pertinencia de esta disertación. Primero, a la pregunta: ¿para qué sirve el estudio de la Historia Medieval a la formación del alumnado como ciudadanía en la sociedad de hoy?, se contesta: porque en la Edad Media se originaron muchas de las claves para comprender el mundo actual. Segundo, a la cuestión: ¿por qué habría de replantearse la didáctica de la Historia Medieval en las aulas de Secundaria?, se responde: la didáctica de la Historia Medieval requiere una reflexión más profunda en lo tocante al potencial pedagógico de sus temas con los que, además de trabajar contenidos curriculares, competencias y valores cívicos, pueden cultivarse métodos como el aprendizaje mediante investigación-acción o el análisis y estudio de problemas sociales relevantes.

Tercero, al planteamiento de: ¿cómo puede tenderse la relación que existe entre los problemas del pasado y los del presente?, se propone: de un lado, el cultivo de la dialéctica entre escenarios distintos en clave comparativa conduce a la reflexión analítica y sintética respecto de cada uno de ellos, así como al ejercicio de una conciencia crítica y responsable; y, de otro lado, en clave consecutiva, coadyuva el desarrollo de una *noción histórica* que permite asimilar los fenómenos y procesos con perspectiva y no de modo fragmentario y aislado. Cuarto, al desafío: ¿qué puede aportar el TFM a esta discusión?, se proyecta: más que como actualización teórica o programación práctica, el TFM destaca por dilucidar acerca de la(s) óptica(s) que podría(n) adoptarse a la hora de abordar los temas de Historia Medieval, al objeto de trascender la transmisión de contenidos y despertar, en el alumnado adolescente, las inquietudes, las habilidades y los hábitos del librepensamiento.

Los **objetivos** se agrupan en dos categorías, en función de su amplitud, y en cuatro, conforme a su contenido. Así, se cuentan cuatro objetivos generales y cuatro específicos: dos temáticos, dos metodológicos, dos resolutivos y dos prospectivos. Primero, se pretende la alineación de las vertientes de la normativa curricular, la pedagogía y la didáctica de Ciencias Sociales y Humanas, la sociología y la historiografía en un estado de la cuestión y en una colección de

propuestas prácticas para la didáctica de la Historia Medieval, a fin de que sirva como guion de reflexión y actuación docentes (**objetivo general temático**).

Segundo, se combinan métodos de la historiografía medieval y de la investigación educativa para, de un lado, acometer la documentación, análisis, contrastación y síntesis de la información bibliográfica y refundirla, junto con la experiencia docente adquirida, en el citado estado de la cuestión (metodología de investigación). De otro lado, se diseña una serie de propuestas didácticas con base en las conclusiones que se obtienen de la reflexión teórica, a fin de que inspiren al profesorado a la hora de enfocar la práctica docente de los temas de Historia Medieval. En cada una de las citadas propuestas, se exploran las posibilidades metodológicas con que podría llevarse a cabo la didáctica de la Historia Medieval en el aula (metodología docente).

Y, por último, a lo largo de los dos grandes epígrafes del TFM, se instentan discusiones, comentarios, críticas, matizaciones y adiciones para que, a modo de disertación (metodología de redacción), el resultado tienda a un texto de calidad académica (**objetivo general metodológico**).

Tercero, se espera contribuir con esta aportación a los debates que se sostienen en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas; en particular en el de la pertinencia de la Historia Medieval en la educación ciudadana del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria (**objetivo general resolutivo**). Cuarto, se espera poder seguir trabajando en este campo y en esta línea en el futuro (**objetivo general prospectivo**).

Quinto, se escoge una serie de temas concernientes a la Historia Medieval y se diserta sobre su potencialidad pedagógica en las aulas de Educación Secundaria. De esta forma, las elucidaciones se orientan a la introducción de una serie de opciones de óptica y actitud docentes con que se podría tratar los temas relativos a este período histórico en Segundo curso de Educación Secundaria, tanto en el ámbito del currículo oficial como en el del currículo oculto (**objetivo específico temático**).

Sexto, se despliegan claves con las que podría acometerse el abordaje de los temas de Historia Medieval que se tratan, con base en los fundamentos

de los métodos de aprendizaje por interacción, investigación, problemas sociales relevantes y trabajo cooperativo (**objetivo específico metodológico**).

Séptimo, se delinean preguntas y respuestas de carácter pedagógico e historiográfico que se aspira sirvan para pensar sobre la práctica docente en la asignatura de *Geografía e Historia* de Segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (**objetivo específico resolutivo**).

En octavo lugar, se espera desarrollar la propuesta programática más adelante y ponerla en práctica en el aula, a fin de que el alumnado desarrolle una conciencia crítica y un hábito reflexivo acerca de la sociedad, tanto en sus entornos más inmediatos como más distantes, tanto en cuanto a tiempos presentes como pasados con expectativas de mejorar el futuro (**objetivo específico prospectivo**).

Y, en noveno lugar, cabe concluir con un último **objetivo de carácter personal**. Este TFM presenta la oportunidad para que su autor, especializado en la historiografía de la Edad Media, culmine la primera etapa de su transición intelectual de un estadio profesional afincado mayoritariamente en la investigación a otro más equilibrado, entre aquella y la docencia. La metamorfosis no atañe únicamente a la consciencia del autor, sino a su mentalidad profesional. Es decir, acostumbrado como estaba a la formación de historiadores en su oficio (horizonte profesional), ha sobrevenido el desafío de transitar de esta preconcepción a la de educar –y no sencillamente formar–, no a profesionales, sino a ciudadanos (horizonte personal).

A razón de la naturaleza de este estudio, se ha seguido una **metodología** bipartita, de **carácter** fundamentalmente **cualitativo**, ya que se centra en la labor de desgranamiento exhaustivo y discusivo de elementos definidos, y **teórico**, dado el esfuerzo abstractivo e interpretativo más sobre ideas que sobre datos cuantificables (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, 364).

Se ha procedido a partir de información empírica, ajena y propia, al objeto de presentar el análisis, síntesis y propuesta que aquí se recogen. Por último, se ha adoptado un **método** (de investigación) **hipotético-deductivo** (base silogística) con el objetivo de producir conocimiento básico y orientado a extraer

conclusiones que puedan aplicarse a nivel general (teoría fundamentada, potencial inductividad); pero también apuntes de carácter crítico, en cierto modo, orientados tanto a la comprensión como al cambio (Bisquerra Alzina, 2009, 28-37, 79-83, 275-323).

En una primera fase, se ha empleado un **método de documentación**. A razón de unas lecturas iniciales, se formularon unas hipótesis. En virtud de ellas, se procedió a una profundización en bibliografía más especializada y se categorizaron las tres principales líneas temáticas que han motivado nuestra labor: sociológica, pedagógico-didáctica e historiográfica. En cada una de aquéllas, se delinearon vertientes concretas de análisis sobre las que, merced a un esfuerzo tanto de relación contrastiva y homológica como de síntesis, pudieron pergeñarse conclusiones y nuevas incógnitas.

En una segunda fase de trabajo, se ha utilizado un **método de discusión**. Es decir, según se iba confeccionando la narrativa de la disertación, se recababa información de otros ámbitos (marco normativo y curricular, marco experiencial) y se proseguía con el análisis y síntesis en las líneas temáticas; se ha ido vertebrando y articulando la estructura intelectual del planteamiento. De la reflexión que han cobrado los aspectos teóricos, han cristalizado propuestas de teoría práctica (sobre cómo se considera que debería orientarse la docencia) y prácticas teóricas (que todavía no se han implementado).

En definitiva, se ha apuntado un itinerario a medio camino o, mejor, entre uno y otro de la metodología educativa e historiográfica (Alía Miranda, 2016). De la última, aquí se ha sellado la lógica de una disertación, que ha obedecido a una de tipo mixto: conceptual, porque el encadenamiento de un concepto con otro ha permitido la progresión del relato; temática, porque ha ayudado a categorizar la información y los horizontes de propuesta; fenomenológica, porque la conducción de un fenómeno en un ámbito revelaba la conexión con otro del mismo o de otro diferente, y ha redondeado la percepción de la realidad (Fuster Guillen, 2019); analítica, porque se ha incidido en los objetos de estudio de forma penetrativa; sintética, porque se ha destilado la esencia de los aspectos abordados; dialéctica, porque se ha puesto en relación el conocimiento por

partes; y comparativa, porque se han contrastado no sólo contenidos de las cuestiones, sino también fuentes y posturas.

2) Perspectivas de la medievalidad en Educación Secundaria: experiencia personal y estado de la cuestión

El título de este apartado resulta muy explícito. En primer lugar, la medievalidad no se refiere más que a la cualidad de un período histórico concreto que, en este caso, sirve para acotar el tema del trabajo. Segundo, la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, alude a una etapa educativa que, en combinación con el objetivo de tratar los temas relativos a la Edad Media, reduce el currículo a Segundo curso de E.S.O. y a Segundo curso de Bachillerato. La opción de trabajar con la primera de las alternativas se explica por su trascendencia a razón de la universalidad de Segundo de E.S.O., ya que todo el alumnado, en principio, ha de cursarlo; a diferencia de Segundo de Bachillerato, que no es obligatorio.

Tercero, las perspectivas que, seguidamente, se introducen aluden tanto a las conclusiones derivadas de la experiencia docente como a la síntesis de la información bibliográfica procedente de cuatro frentes: normativa, pedagógica, sociológica e historiográfica. De un lado, la experiencia docente adquirida en el ámbito universitario y, después, en el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria, ha cuajado una visión personal y genuina acerca de la didáctica de la Historia, en general, y de la Historia Medieval, en particular.

Primero, se impartieron horas lectivas universitarias de teoría y práctica en diversas asignaturas tocantes a la Historia Medieval y, en especial, en una relativa a la didáctica de este período histórico a futuros docentes de E.S.O. Segundo, el Módulo genérico del Máster coincidió esta última asignatura (*Temas Prácticos de Historia I*, del Grado en Historia) y el Módulo específico con el período de prácticas, presenciales y virtuales (en el I.E.S.). Por consiguiente, a razón de estas sincronizaciones, se tuvo la valiosa oportunidad de aplicar las nociones teóricas adquiridas en las clases del Máster tanto en las prácticas, como es habitual, como en la asignatura de didáctica de la Historia Medieval, de forma excepcional. A partir de los resultados de la experiencia, se ha

reflexionado largamente sobre el estado de la enseñanza de la Historia Medieval en las aulas de Secundaria y del valor de la medievalidad a la hora de plantear la enseñanza y aprendizaje de valores democráticos.

De otro lado, acerca de la síntesis bibliográfica, se presenta el siguiente estado de la cuestión en el que se enlazan los temas de la adolescencia, la postmodernidad, la normativa curricular, la educación competencial, los valores democráticos y la didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas.

La psicología ha definido la adolescencia como un proceso de desarrollo integral hacia la etapa adulta (Moreno Hernández, 2010; Sánchez-Sandoval, Navarro Guzmán, Aguilar Villagrán y Martín Bravo 2011). La plasticidad de los adolescentes los hace especialmente receptivos a los componentes culturales con los que pueden construir su identidad, potenciar su intimidad y encontrar su lugar en la sociedad (Santrock, 2003, 247-267). En este proceso de encaje personal, social y cultural, los jóvenes se muestran susceptibles, de un lado, a la historia general de la que forma parte; y, de otro lado, a su propia historia y a la de los demás, respecto de sí y de ellos (Mendes Diz y Di Marco, 2015). ¿Por qué, si no, los jóvenes europeos, de cultura musulmana, habrían de radicalizarse? (Alonso Pascual, 2009, 34; Algora Weber, 2001, 99; Sordo Estella, 2016, 84). ¿Por qué, si no, en las últimas décadas, los jóvenes europeos se han adherido a movimientos neofascistas? (Orella Martínez, 1999, 147, 156).

De aquí se derivan tres aspectos capitales. Primero, la investigación educativa insiste en la relevancia de la socialización y la sociabilidad de los adolescentes en todos los ámbitos (Santrock, 2003, 117-241), entre sí (Berra Bortolotti y Dueñas Fernández, 2008), en el familiar (Oliva Delgado, 2006) y en el escolar: entre sí, con el profesorado y con las familias, en el aula y fuera, a razón de programas y proyectos en los centros (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Segundo, la educación competencial enfatiza la enseñanza de valores morales, sociales y democráticos (Santrock, 2003, 324-345) y la normativa curricular se hace eco de ello. Y, tercero, el conocimiento de la Historia se cuenta entre las necesidades formativas básicas de la ciudadanía responsable (Ertola y Muñoz, 2009; Jara y Salto, 2009).

En efecto, el aprendizaje implica el desarrollo de competencias sociales entre el alumnado, con el profesor y con la comunidad (Coll, 2010). Sin embargo, el aprendizaje se torna cada vez más complejo en una sociedad postmoderna como la actual, caracterizada por: una globalización que propende al individuo a un solipsismo desorientado y desasosegante, a la crisis antropológica derivada de la fragmentación de la razón y la volatilidad de las referencias y al relativismo (Kagelmacher Velásquez, 2010). Pese a todo, la Filosofía ha meditado a este respecto y ha llegado a la conclusión de que la dispersión de la sociedad postmoderna no es, cuanto menos, tan grave (Castro Córdoba, 2011).

Sociológicamente, en medio de todo ello, el ciudadano debe aprender a serlo: a crearse y crecer intelectual, social y políticamente, tomar conciencia de sí y en sí, consigo, y en el mundo, respecto de los demás y con ellos (*antropogénesis*). Entonces, estará preparado para contribuir a la conservación, cultivo y enseñanza de los valores democráticos (Gálvez Rodríguez, 2005).

Psicológicamente, dado que los adolescentes afrontan de forma natural el arduo proceso de la forja de su identidad y deben hacerlo en la sociedad de la información, sin criterios de discernimiento fijo, la escuela y el profesorado deben convertirse en anclajes (Oliva, 2003) en la marejada de la modernidad líquida (Bauman, 2006). El docente se convierte en una figura clave en estos “tiempos de incertidumbre y de perplejidad” (Pérez Gómez, 2019).

Se precisa de una educación democrática, política, constante y propia de la ciudadanía para creer, querer y saber cómo ser libres e iguales; para emitir juicios prácticos y moverse en la vida pública (Arteta, 2008). Se trata de una materia de competencia cívica –frente a la incompetencia– (Pérez Gómez, 2008), que es responsabilidad del poder público.

En primer lugar, la normativa comunitaria –conforme a lo dispuesto en *Council of Europe Framework Convention of the Value of Cultural Heritage for Society*– la Unión Europea reconoce la esencialidad de la herencia cultural como una base de los Derechos Humanos, con cuya conservación y difusión todos, individual y colectivamente, estamos comprometidos. La dimensión histórica de la herencia cultural radica, por un lado, en la fermentación de las identidades a lo largo y merced a las experiencias del pasado; y, por otro lado, en el constante

imperativo de educar a las nuevas generaciones, tanto para que adquieran la identidad cultural que les viene de la historia, como para que se responsabilicen de cuidarla, cultivarla y, también, de enseñarla. De este ministerio depende, *a priori*, la relación pacífica entre las personas y, por consiguiente, la sociedad democrática.

En España, de un lado, el marco normativo general al que se acoge la Enseñanza Secundaria es el de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2012, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Y, de otro lado, el marco normativo autonómico es el que fijan, primero, la Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria; y el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. A continuación, se presenta una síntesis interpretativa de toda esta legislación y, además, una serie de propuestas personales respecto de las cuestiones tratadas.

En los textos normativos se relacionan los valores principales y los objetivos generales que los motivan con las competencias básicas que se deben fomentar en el alumnado y los ámbitos en los que se debe trabajar. Por un lado, de los valores de la igualdad en todos los términos, la justicia, la equidad y la tolerancia, la libertad, los derechos humanos y el respeto a la ley; se proyecta el desarrollo pleno de los estudiantes: en la vertiente personal (comprensión, expresión, emocionalidad, vocación, autonomía, liberalidad, creencias), en la vertiente intelectual (cognición, episteme, axiología, ética, lo académico, metodología, técnica, destrezas analítica y sintética, crítica y creativa), en la vertiente profesional (en cuanto a iniciativa personal, habilidades tecnológicas, desarrollo experiencial) y en la vertiente social (civismo, empatía, comunicación, diálogo, democracia, convivencia, cooperación y educación ambiental). En fin, el currículo se concibe para la procuración de una formación integral, global e inclusiva, con base en aprendizajes significativos y relevantes.

Por otro lado, el hilado de los valores y los objetivos conducen a la fijación de una serie de competencias básicas que tocan el conocimiento e interacción con el mundo físico, la comunicación lingüística, la comprensión lectora y la

expresión oral y escrita; el tratamiento de la información y las competencias digitales, que abarcan la comunicación audiovisual y las TIC; las competencias matemáticas y científicas, la iniciativa personal y el emprendimiento, los valores cívicos, democráticos y constitucionales, las habilidades sociales, la capacidad de aprender a aprender y las competencias culturales y artísticas.

Mediante la adquisición de las competencias, se potencian las destrezas que se desprenden de aquéllas, además de las relativas al pensamiento crítico, a la gestión de la diversidad, a la creatividad, a la confianza individual y en los otros, al entusiasmo, a la constancia y a la aceptación del cambio; así como ciertas actitudes, en consonancia con los valores que inspiran la normativa: desde la libertad personal y la responsabilidad hasta la ciudadanía democrática que entraña el respeto y la solidaridad para con los demás.

La educación competencial ha sido un tema recurrente en la investigación educativa y, más específicamente, en la programación del itinerario normativo en lo que se refiere a la reformulación del currículo. Por ejemplo, en 2007, Ángel Pérez Gómez elaboró para la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria una guía orientativa acerca de la introducción de las competencias básicas en el marco de la LOE y, más generalmente, en el de la reforma del sistema educativo, del currículo y de la pedagogía en respuesta a las necesidades de la ciudadanía en la sociedad de la información. La esencia de aquéllas (carácter holístico e integrado, carácter contextual, dimensión ética, carácter creativo de la transferencia, carácter reflexivo y carácter evolutivo) se mantiene en la filosofía que respalda la legislación vigente.

En particular, la investigación educativa prioriza la competencia social entre los objetivos del desarrollo positivo adolescente (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010) y, probablemente, es la más significativa en lo que toca a la dimensión de la formación ciudadana de las Ciencias Sociales y Humanas (Canals Cabau, 2011). De este modo, el alumnado se convierte en ciudadanía responsable y crítica que comprende el mundo y la sociedad civil en que vive, se integra e interviene en ella en aras de fomentar la cohesión social, respetar y participar de la pluralidad cultural, superar las diferencias y manejar la información de tantas y tan diversas fuentes.

En consecuencia, el sistema educativo debe trabajar sobre los ámbitos del plurilingüismo e interculturalidad, las normas de convivencia y la prevención y resolución pacífica de conflictos, la educación ambiental, la educación en hábitos de vida saludable, que incluye la actividad física y la dieta equilibrada, y la conservación del patrimonio histórico, natural y cultural. En el caso de la normativa de Cantabria, se incide en la necesidad de fomentar actitudes comprometidas con el desarrollo sostenible de la Autonomía, conocer, valorar, conservar, difundir y mejorar el patrimonio regional.

Por último, la normativa contempla los aspectos de la interdisciplinariedad (Mejía Valencia, 2004), de la autonomía y de la especialización docente y la atención personalizada al alumnado. Todos estos temas no tratan únicamente de cuestiones metodológicas y técnicas, sino también humanísticas. Las competencias y actitudes que el profesorado debe procurar en el alumnado entrañan un pronunciado corte social y un fuerte componente humanístico. La *noción histórica*, por ejemplo, confunde evolución y progreso con mutabilidad de los espacios y de los tiempos (Wheatley, 2017, 38 y siguientes). Aparte de la relevancia de que los profesores discriminen estos vocablos, la enseñanza de la *noción histórica* debería ser una competencia que se inculque transversalmente, puesto que es una de las claves para el desarrollo de una perspectiva crítica del mundo, libre de dogmatismos.

Por otra parte, el campo de actuación al que se circunscribe este TFM es el de un segmento reducido del temario curricular de Segundo curso de E.S.O. de *Geografía e Historia*. Eso sí, se trata de una asignatura troncal. Por tanto, su contenido se concibe como indispensable para el desarrollo del alumnado en todos los ámbitos, tanto el académico como ulteriores.

De hecho, las Ciencias Sociales y Humanas, de las que la Geografía y la Historia son adalides en la Enseñanza Secundaria, responden a las necesidades educativas de la actualidad, tanto a nivel didáctico como a nivel investigador (García Pérez, 2011).

Aparte de tratar las cuestiones éticas relativas a los contenidos del currículo y a las destrezas técnicas propias de la materia; específicamente, los objetivos se enfocan en la comprensión de las sociedades humanas, de sus

procesos y fenómenos, de su relación con el medio natural a lo largo del tiempo y, particularmente, la mutabilidad del mundo. Se aspira a cultivar una concepción crítica de la actualidad, de la reflexión acerca del lugar que cada cual ocupa en ella y, a la postre, de la responsabilidad que, como ciudadano, cada cual contrae con la sociedad.

Tanto en la normativa general como en la autonómica, se estima el conocimiento humanístico y, en particular, el histórico, y se cifra como objetivos y competencias básicos en el desarrollo pleno de la ciudadanía. Sobre estas últimas cuestiones, véase la siguiente tabla:

Tabla 1.- Normativa general y autonómica de Cantabria acerca de las competencias educativas tocantes a la materia de Geografía e Historia

| | |
|--|---|
| Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2012, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa | Artículo 23, objetivo j): “Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”. |
| Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria | Artículo 9, apartado 3, competencia f): “competencia cultural y artística”. Artículo 10: “[...] [el currículo debe incluir] peculiaridades de Cantabria referidas tanto al patrimonio histórico, natural y cultura, como a hechos, acontecimientos, tradiciones y costumbres propios de esta Comunidad Autónoma, con el fin de que dichas peculiaridades sean conocidas, valoradas y respetadas por parte del alumnado, en el contexto de la cultura española y universal.” Artículo 35, apartado 2b): “[Los alumnos de Educación Secundaria deben] Conocer y valorar el patrimonio histórico, natural y cultural, y las tradiciones de la Comunidad Autónoma de Cantabria, y contribuir a su conservación, difusión y mejora”. |
| Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria | Artículo 3, competencia g): “conciencia y expresiones culturales”. Artículo 5, objetivo j): “Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.” Artículo 5, objetivo n): “Conocer y valorar el patrimonio histórico, natural y cultural, y las tradiciones de la Comunidad Autónoma de Cantabria, y contribuir a su conservación, difusión y mejora”. |

La cultura se relaciona con la identidad y ésta se matiza implícitamente en la memoria. Los principios básicos de la educación democrática se ligan de

forma directa con la convivencia social, justa y pacífica de toda la ciudadanía, cada cual con sus singularidades culturales. En otras palabras, la estima de la cultura y, en concreto, de la historia, materializada tangiblemente en el arte y en el patrimonio material e inmaterial, sirve a un propósito sociopolítico claro: el del mantenimiento de la ley y el orden. De otro lado, la distinción de la cultura, sobre todo regional, y la inculcación de la responsabilidad ciudadana, además de conocer, valorar y conservar el patrimonio, de difundirlo y mejorarlo, obedece al objetivo político de suscitar en los estudiantes una identificación personal con el territorio de la autonomía y el cultivo de una identidad regional.

En lo que a la Historia Medieval concierne, muchas de las instituciones, dinámicas políticas y sociales, categorías culturales, necesidades humanas, conflictos armados y debates filosóficos que aún hoy operan se originaron en este período. Por consiguiente, la Historia, en general, y la Historia Medieval, en concreto, proporcionan una serie de herramientas para analizar comparativamente el presente y el pasado, tender un hilo de continuidad entre los dos tiempos y, así, adquirir esa *visión* histórica, en virtud de la cual, desde una óptica crítica, se comprenden los fenómenos sociales y se proponen soluciones reales y responsables (Echevarría Arsuaga, 2008, 11-16; Marco Stiefel et al., 2003, 65).

En el Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria; se sugiere una serie de orientaciones metodológicas que resaltan la individualidad del alumnado, la implicación activa, cooperativa y participante de éstos, la interdisciplinariedad, el análisis crítico de problemas sociales relevantes y la integración de competencias entre las materias y la transferencia de conocimiento y actitudes de una a otra. En este sentido, la Geografía Humana y la Historia Medieval de Segundo de E.S.O. bien podrían fundirse en una programación didáctica que abarcara la configuración comparativa del mundo actual y medieval (en términos curriculares básicos y complementarios, tanto de geografía como de historia), y en que se enfatizaran las diferencias entre uno y otro a resultas de la evolución histórica. Más adelante, en la *Propuesta didáctica I*, se desarrolla este punto.

En el Decreto, se recomienda la realización de tareas creativas de gradual complejidad, con recursos, materiales y técnicas diversos al objeto de cultivar la versatilidad del alumnado y de que éstos vayan progresando en el curso del itinerario. Por otro lado, la evaluación continua, formativa, integrada y, también, diferenciada, se presta al avance de los discentes en el proceso de aprendizaje. En lo tocante a la Historia Medieval, el temario prescribe un elenco sustancioso de conceptos, fenómenos y procesos que requieren una notable capacidad de abstracción y difícilmente asimilable, por haberse transformado a lo largo de un milenio y por hallarse tan distantes a la cultura actual (Echevarría Arsuaga, 2008, 17-21). A este respecto, se parte de lo siguiente:

En primer lugar, los resultados de los estudios sociolingüísticos que se han consultado establecen una relación íntima entre la construcción psicológica, la cultural y la social en los seres humanos, según Hymes (1977, 29-65) y según Villarroel González (2007).

Y, en segundo lugar, la investigación educativa postula que la práctica docente es la mejor vía para cultivar los valores cívicos y democráticos, según concluyeron Oraisón y Pérez (2006), Rudduck y Flutter (2007) y Osoro Sierra y Castro Zubizarreta (2017).

Por consiguiente, ya sea en el marco de las lenguas extranjeras o de las lenguas cooficiales, el plurilingüismo habría de servir de fulcro docente para indagar más en las culturas adheridas, sus orígenes y el carácter de las gentes de cuyo acervo forman parte. Asimismo, el docente podría asistir a cada discente en la medida de sus necesidades y éste aprender a su ritmo (García Pujades, 2013), si –teniendo en cuenta el longevo debate sobre la transposición didáctica (Pagès, 2000)– se adopta un método basado en la experiencia práctica. Podría optarse, por ejemplo, por la adaptación de las técnicas historiográficas o disciplinas auxiliares, que conlleve la interiorización de la materia, en lugar de la memorización teórica (que se limita a la reproducción informativa en lugar de la formativa producción de conocimiento).

En el citado Decreto, se estima el valor de la asignatura de *Geografía e Historia* para cada una de las competencias. Es decir, se plantea de qué manera sirve aquélla a éstas, allende el conocimiento técnico. Por ejemplo, la asignatura

es el medio para aprender a gestionar la información, producir conocimiento, expresarlo y abrirse a los expansivos efectos que éste genera sobre las mentes del alumnado. En el sentido de la aspiración de inculcar un conocimiento integral y de hacerlo a partir de la transversalidad de las competencias, la comunicación lingüística incide sobre la competencia de aprender a aprender y, en el sentido de la autonomía en el trabajo y la toma de decisiones, sobre la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor.

Ahora bien, las mismas competencias sirven a la materia de *Geografía e Historia*, no tanto en lo tocante a los conceptos del conocimiento intrínseco a ella, sino en lo referente a las propias concepciones de geografía e historia. O sea, una y otra lo atraviesan todo, en cuanto que la percepción o idealización del mundo, presente y pasado, se mueve entre las categorías kantianas del espacio y del tiempo (Hatfield, 2006, 74). No en vano, el currículo de Educación Secundaria Obligatoria alude repetidamente, por ejemplo, a la “historia del Arte” o a la “historia de la Tierra”, y se utiliza la historia de la ciencia como recurso didáctico (Castro García, Gómez Fernández y Llavona Díaz, 2012).

Después, las tareas y las herramientas relativas a las competencias matemática, en ciencia y tecnología digital se ponen al servicio de la asignatura de *Geografía e Historia*. La contrastación y crítica de fuentes se plantea como un objetivo más directamente asociado a la materia (Sáiz Serrano, 2014; Vera Teruel, 2018). En este campo, podría aprovecharse el pretexto de estas competencias para plantear ejercicios a través de los cuales el alumnado acceda a material de ciencia ficción (competencia de conocimiento y expresión cultural) y reflexionen acerca del estado de la tecnología en la historia de la humanidad, cuánto se ha avanzado (Scholes, Gómez Díaz y Rabkin, 1982), su efecto sobre el medio ambiente y sobre la especie humana misma. De este modo, se cultivarían las competencias sociales y cívicas (Rivera Hutinel, 2013).

Por último, las competencias de aprender a aprender, sociales y cívicas y de conciencia y expresiones culturales comportan un esfuerzo de investigación al que se apareja un desarrollo de las capacidades técnicas, de las bases éticas, de metacognición y de trascendencia personal (Vital Carrillo, 2015). El pensamiento en la asignatura de *Geografía e Historia* supone un desafío

edificante en la vertiente del constante descubrimiento de aspectos nuevos, a menudo en su ambiente más próximo (García, Jiménez y Rodríguez, 2009) o de repensar los previos (Torres-Ayala, 2020). Este proceso da pie a debatir con uno mismo y con otros (iguales, docentes, familias) y a percatarse de la mutabilidad de la realidad humana, hasta de la propia opinión (Cornavaca, 1996).

En otras palabras, la *empatía histórica* (Carril Merino, Sánchez-Agustí y Miguel-Revilla, 2018) y la concepción de uno mismo en el mundo (Paz, 1998, 1-9) se prestan al cultivo de la identidad propia, de manera íntima (respecto de sí) y social (respecto de los demás), y de la reflexión acerca de la relatividad del sujeto (tanto de sí como de los demás), pues las personas se ven afectadas por lo que hagan, se diga o se piense de ellos. Esto es la relatividad del sujeto en clave perceptiva (Gómez Urdáñez, 2011). La cuestión de la relatividad de la percepción y concepción del ser humano es una inquietud transversal en la historia del pensamiento, presente de una u otra forma en todas las épocas y en todas las corrientes y pensadores (Chouraqui, 2014; Fernández González, 2013; Ortega y Gasset, 2005).

Esta noción podría emplearse para desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes contra las imposiciones intelectuales e historicistas que pretenden monopolizar y manipular, no sólo el pensamiento intelectual, sino también el individual (Silva, 2010). La intimación de que el ser humano es mutable permanentemente y de que esta idea ha sido una incógnita constante en la historia, a la que no se ha logrado responder definitivamente, tal vez podría contribuir a la normalización de los cambios que, con toda naturalidad, ocurren en la adolescencia. La historia, en suma, se erigiría, además de como una fuente de conocimiento técnico, como un recurso a las preguntas humanísticas, tanto de naturaleza existencial como social.

Por último, en una segunda tabla, se sintetizan las claves del currículo de Historia Medieval en Segundo curso de E.S.O.; de modo que se destilan, de los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje: las unidades temáticas, los objetos didácticos y las destrezas pedagógicas; y se establece una relación entre ellos. Sobre estos temas, véase la siguiente tabla:

Tabla 2.- Relación general de temas de Historia Medieval, actividades asociadas y trascendencia pedagógica que entrañan

| UNIDAD | ACTIVIDADES | TRASCENDENCIA PEDAGÓGICA |
|----------------------------------|--|---|
| Reinos germánicos | Análisis comprensivo y evolutivo de entidades políticas | Relación comparativa |
| Alta Edad Media | Caracterización de un período histórico | Estudio de fuentes Relación esquemática |
| Feudalismo | Caracterización de un sistema social | Descripción sintética Figuración nuclear ² |
| Islam y cristianismo | Análisis comprensivo y evolutivo de entidades culturales | Comprensión global Reflexión histórica Relación con geografía ¿Relación comparativa? |
| Reconquista y repoblación | Evolución diacrónica de un proceso | Descripción sintética Relación con geografía Figuración nuclear |
| Arte medieval | Identificación de elementos constitutivos | Relación discriminativa |
| Crisis bajomedieval | Evolución total del fenómeno | Relación sintética Reflexión histórica |

Según la taxonomía de Bloom, que fue revisada por Anderson y Krathwohl (2001), la mayor parte de las destrezas que se desprenden de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje no trascienden los primeros umbrales de la pirámide. Mayoritariamente, la descripción y la diferenciación se limitan a la memorización y expresión automática de la información histórica. No obstante, algunos criterios y estándares sí entrañan una actividad cognitiva de nivel medio: como la relación comparativa o la figuración a base de modelos.

En concreto, se cultivan la *conciencia histórica*, aunque no más allá del hilado de la diacronía de un proceso; la conciencia global, mediante la panorámica sintética de un fenómeno; y la conciencia de la integridad del conocimiento, a partir de sugerencias vagas acerca de la convergencia de la Geografía y la Historia. Salvo por la comparación entre los modos de vida entre el Imperio romano y los reinos germánicos o la reflexión acerca de la trascendencia histórica del islam, no se fomenta la relación con el presente ni, por tanto, el desarrollo de una conciencia crítica en este sentido.

En suma, las propuestas didácticas en el currículo no trascienden la abstracción que se desprende de la inconcreción. Si acaso, se prescribe el

² “Figuración nuclear” se refiere al estudio de un modelo histórico, como un feudo o el Camino de Santiago, que sirve como ejemplo o como eje de análisis de un fenómeno histórico mayor.

empleo de fuentes históricas, de esquemas, de mapas o de elementos históricos transversales (Camino de Santiago). Por ende, el significado propedéutico, *a priori*, se rinde al total arbitrio del profesor, de su actitud y/o de su aptitud.

Destacan ciertos elementos que abren la posibilidad de orientar la práctica docente hacia actividades más creativas y trascendentales. Por ejemplo, de la comprensión de la función y del funcionamiento de un feudo, entre otras células habitacionales, se trasunta el sistema feudal (Álvarez Borge, 2013); el esbozo de la crisis de la Baja Edad Media como un fenómeno que afectó todos los ámbitos de la vida humana asienta una concepción holística y sinérgica de la historia (Iradiel, 2004); la relación de las fuentes históricas (y arqueológicas) y el conocimiento historiográfico proporciona una visión material (Domínguez Pérez, 2009), mientras que la relación del arte y del poder confiere un sentido ideológico al patrimonio (Mínguez Cornelles, 2013).

Con base en estas consideraciones y a partir de estas sugerencias, se han diseñado las propuestas didácticas que se presentan en el siguiente apartado. Así, se cumplimenta con la segunda mitad de este TFM, que sigue a la de perspectivas, ya adquiridas, con la de prospectivas, por experimentar.

3. Prospectivas de la medievalidad en Educación Secundaria

Las perspectivas evocan la postura que se ha adoptado a la hora de confeccionar este estudio, merced a la experiencia formativa, investigadora y docente que se ha adquirido. En cambio, las prospectivas invocan –en el sentido de los objetivos prospectivos que se han enunciado– las expectativas de futuro –ojalá tanto en el campo de la investigación académica como en el de la didáctica y en la propia docencia– para las que este trabajo sienta los fundamentos.

Como muy atinadamente aprecia Miralles Martínez (2009), la naturaleza prospectiva de la Historia alude a más de un sentido. Primero, el avance de la materia, ya se hable en términos de investigación académica o educativa o de didáctica, ha de cifrarse en clave propositiva y democrática; concretamente, colaborativa entre docentes, investigadores y otros especialistas.

En efecto, la Historia, como una de las materias clave de las Ciencias Sociales y Humanas y, por consiguiente, en el aprendizaje de lo social, se erige

en disciplina matriz y, aun más, en área de conocimiento en el que se cultivan, sobre todo, las competencias sociales y cívicas, en especial las de naturaleza democrática, con todas las aptitudes y actitudes adherentes.

La Historia, en tanto que asignatura humanística y “humanizadora”, como la Geografía, requiere la reconciliación de la investigación (historiográfica y pedagógica) y de la didáctica (Rodríguez Lestegás, 2002) en aras de procurar una educación que responda a las necesidades de hoy (Recio Cuesta, 2012), comprometida con las demandas de la futura ciudadanía (López Atxurra, 2007) y, sobre todo, que enseñe, además de a moverse en la sociedad, a desenvolverse en ella (Romero Morante, 2018).

Con este planteamiento, las siguientes propuestas se hilan de manera que, de un lado, se les dota de una envergadura teórica que confiere sentido intrínseco: en lo historiográfico, en lo didáctico y en la conciliación de ambos. Y, de otro lado, se plantean posibles estrategias a seguir en caso de que se llegue a acometer la confección explícita de unidades y programaciones didácticas.

Sobre todo, se delinean algunas sugerencias acerca de las ópticas que el profesorado podría tener en cuenta a la hora de abordar los temas de Historia Medieval, tanto por su sensibilidad como por su potencial. Aquí es necesario incidir en la distinción entre el método del TFM, comentado más arriba, y los métodos docentes en los que se han inspirado las propuestas didácticas (Gómez Carrasco, Monteagudo Fernández y Miralles Martínez, 2017).

Por otro lado, si bien la Historia no es una ciencia predictiva, sí que podría reconsiderarse la semántica en cuanto a la artificialidad de la temporalización en torno a pasado, presente y futuro y la realidad de un continuo entre ellos. Por consiguiente, este apunte inspira el título del apartado, que tiene por palabra clave *prospectivas*. En él, se pretenden trenzar el sentido propositivo de la prospección teórica y una óptica, más bien global, de la conciencia histórica.

A continuación, se presentan cuatro propuestas didácticas que, en su conjunto, guardan una coherencia en los términos siguientes. Véase la siguiente tabla:

Tabla 3.- Síntesis de las propuestas didácticas

| Propuesta I: Orbis unum (ANÁLISIS INTEGRADO DESDE LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA DEL MUNDO ACTUAL Y EL MUNDO MEDIEVAL) | | |
|--|---|---|
| <div> <div>Promover la <i>conciencia histórica</i> (en lo tocante a la evolución de entidades, fenómenos y procesos), la conciencia global (del mundo como un todo holístico y sinérgico) y la conciencia crítica para la conservación y mejora de la sociedad y de la relación de la humanidad con el medio ambiente.</div> <div>Elaborar mapas digitales en S.I.G. y un portafolio virtual que reflejen la geografía física y la humana en época medieval y en la actualidad.</div> <div>Combinar la interdisciplinariedad y una metodología mixta, que integre la investigación-acción, el aula-taller, el aula materia, el trabajo cooperativo, las actividades extraescolares y gamificación sobre fuentes históricas, recursos de diverso tipp.</div> </div> | | |
| | | |
| Propuesta II: Yo más allá del espejo (LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LAS IDENTIDADES) | Propuesta III: Ellos y, del yo, al superyó (TRES PROBLEMAS DE RELEVANCIA SOCIAL: PAZ Y JUSTICIA, VIOLENCIA CONTRA LA MUJER Y ACEPTACIÓN SOCIAL DE LA HOMOSEXUALIDAD) | Propuesta IV: Y el mundo sigue sin acabarse... (ESTUDIO COMPARADO DE LA CRISIS BAJOMEDIEVAL Y LA CRISIS ACTUAL) |
| Promover un sentido crítico de la identidad y la convivencia social, así como la <i>empatía histórica</i> . | Valorar las problemáticas sociales y adoptar una actitud ciudadana responsable. | Acceder a un conocimiento comparado de las dinámicas de sociedades pasadas y presentes y su relación histórica. |
| Trabajar los fenómenos-históricos de la diversidad étnica y cultural, la construcción de la memoria, la movilidad y relaciones humanas. | Analizar comparativamente los modos de vida, pensamiento y comportamiento del pasado y del presente. | Analizar el concepto de crisis, aplicarlo a la Edad Media y a la actualidad y comparar las sociedades y modos de vida que hay detrás. |
| Combinar la interdisciplinariedad. los grupos interactivos, las asambleas en el aula, <i>Lesson Studies</i> y seminarios. | Plantear y resolver cuestiones concretas a lo largo del curso (currículo oculto) mediante la interacción y el trabajo cooperativo, y consignar las respuestas en el portafolio. | Utilizar la técnica puzzle, mediante la agrupación en equipos de expertos y mixtos, y la contrastación de fuentes y de información, y elaborar mapas digitales relativos a la extensión de dos pandemias. |

La *Propuesta I* prevé el análisis extensivo del mundo actual y del mundo medieval y su contrastación, mediante materiales y recursos tanto propios de la Geografía como de la Historia. Luego, proyecta un modelo docente que integre todos los contenidos de la asignatura, sin que las dos materias se dividan en sendos bloques. Así, actúa de marco cohesivo de las tres propuestas siguientes.

Después, estas tres propuestas se centran en aspectos más concretos, íntimamente relacionados con temas y cuestiones relativos a la educación para el desarrollo y la formación en competencias sociales, cívicas y democráticas. En la *Propuesta II*, la principal idea-fuerza es la construcción histórica de las identidades, de modo que el alumnado desarrolle un sentido crítico respecto de su propia identidad, de las de los demás y de la convivencia social en el pasado y en el presente. Este ejercicio podría redundar positivamente en el sentimiento de desarraigo que atenaza a algunos jóvenes europeos con padres migrantes (Esteban Zamora, 2002).

En la *Propuesta III*, se abordan tres problemas de relevancia social actual (nociones de paz y justicia, violencia contra la mujer y aceptación social de la homosexualidad) que, de una forma u otra, también existían en la Edad Media. El objetivo consiste en la comprensión y valoración de cada uno de ellos, por separado y en conjunto, en el pasado y en el presente, y formularse preguntas y respuestas acerca de continuidades y discontinuidades, así como posibles soluciones al respecto que conduzcan a la adopción de una actitud responsable del alumnado, en cuanto que futura ciudadanía.

Con la *Propuesta IV*, se pretende contextualizar al estudiantado en la interpretación de su realidad más inmediata: la crisis, y en la comprensión de su complejidad fenomenológica. Mediante el estudio comparado de la crisis de la Baja Edad Media y la crisis actual, se construye una noción amplia de esta coyuntura y, a través del trabajo sobre sus diferentes dimensiones, se accede al conocimiento comparado de las sociedades del presente y del pasado, de sus dinámicas globales y a la relación histórica de una con otra.

Dado que se tocan temas sensibles a los estudiantes, la materialización de cualquiera de las propuestas en unidades didácticas debería contar con sendos apartados de Atención a la Diversidad y de Acción Tutorial muy bien

concretizados. Por ejemplo, la diferencia evidente, como la étnica o cultural, podría enfocarse en asamblea como algo enriquecedor, de manera que los estudiantes intervengan para compartir sus experiencias, como participantes de esa cultura o pertenecientes a esa etnia o como aprendientes de ellas.

Sin embargo, la diferencia que no es evidente y que podría, incluso, significar un estigma, como el ser víctimas de la violencia, en general, y de género, en particular, o de un dilema acerca de su identidad y condición sexuales, se tratarían de forma transversal, en el currículo oculto. Así, se ayudaría al alumnado a pensar de forma crítica (naturalización de su identidad y condición sexuales, desnaturalización de la violencia de género) y a animarlos implícitamente a que soliciten ayuda o asesoramiento.

En definitiva, este epígrafe se formula de manera que, de materializarse en una programación didáctica, reflejaría una estructura secuencial, gradual y progresiva. Muchos de los problemas actuales tienen orígenes medievales o, durante el Medievo, se manifestaban de modo concreto. El conocimiento de las raíces, de la evolución y de la semiología de cada elemento no sólo ayuda a relativizar muchas interpretaciones, sino que permite desarrollar una actitud crítica y una disposición, si no más objetiva, al menos más democrática a la hora de afrontarlos, en lugar de confrontarlos.

3.1) Propuesta I: *Orbis unum*

La singularidad del conocimiento, en cuanto que número gramatical y que patrimonio cultural de la humanidad, se fragmenta al objeto de que los individuos puedan gestionarlo. Y, si bien cada aproximación epistemológica requiere métricas concretas –no puede diseccionarse del mismo modo un reloj, un gato o la isla de Madagascar (Sampedro, 1983)–, la especialización, no ya en disciplinas, sino en ámbitos (Ciencias Experimentales y de la Salud vs. Ciencias Sociales y Humanas y Artes) raya en la absurdez de la incompreensión y de la confrontación (Pérez, 2008).

Fernández Enguita (1991) aludía a la universalidad del aprendizaje de lo social –y, por ende, de la naturaleza de esta índole de todos los campos de acción humana– de las Ciencias Sociales y Humanas, no sólo la Geografía y la

Historia. Aquéllas comprenden también las ópticas hermenéuticas de la realidad procedentes de la Economía, la Sociología, la Antropología y la Psicología.

El conocimiento se fracciona y, por extensión, también lo hace el aprendizaje. Cada materia sigue su propia lógica lineal que, en la Historia, es la del pasado al presente. En realidad, el aprendizaje de lo social lo envuelve todo: todo lo engloba. Y, además de aparejar la interiorización del contenido de lo social, conlleva el estímulo del interés por ello, la identificación personal (experiencial) con los problemas de la sociedad y el compromiso de atajarlos; pues, en términos democráticos, uno depende del resto, lo que a uno afecta también a todos. Esta clave enlaza con la naturaleza de la competencia social y cívica que se comentaba en las páginas precedentes.

Por otra parte, el título de la propuesta hace también referencia, de un lado, al objetivo de que el alumnado intente la simbiosis sinérgica entre la naturaleza y la humanidad (Zetterling, 1989) y la responsabilidad de la última respecto de la perturbación de la primera (Ballesteros Llompart, 1997). De otro lado, se bosqueja el objetivo de que los estudiantes conciban el mundo como un sistema global (Wallerstein, 2005), tanto en lo tocante a la dialéctica entre el medio natural y el medio humano, en *antroposistemas*, por ejemplo (Marín Martínez y Ballester Zapata, 2011); como en lo relativo a la dialéctica entre los diversos sistemas humanos que, desde muy atrás, se entiende que funcionan como unidades orgánicas (Castilla Urbano, 2011).

Entonces, a partir de una visión unificadora –que no unívoca– del mundo en todas sus dimensiones (epistemológica, natural-social), el fraccionamiento del saber, que resulta de su observación y a través de cuyas lentes se observa, se opone a la interdisciplinariedad, que se revela como el método antitético, que salva de la dispersión y encamina hacia la unidad –que no unificación– del conocimiento (Scassa y Paz, 2016).

La asignatura más presente a lo largo de toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el campo de la didáctica de Ciencias Sociales y Humanas es la de *Geografía e Historia*. Existe un equilibrio entre la separación de las titulaciones de Geografía e Historia y la especialización profesional de sus graduados con la transversalidad de las materias, sobre todo de la Geografía,

en otras disciplinas (Martínez Fernández y Delgado Urrecho, 2017). Y, dado que la implantación de planes de estudios específicos permanece en debate (Díaz de Rada, 2015) y sólo muy incipientemente y mediante intervenciones concretas, otras disciplinas sociales, como la Antropología, comienzan a aflorar en la Educación Secundaria (Soto Marata, 2015).

A razón de la todavía persistente partición del currículum divergente entre *Geografía e Historia* y la mera evocación de otras Ciencias Sociales y Humanas entre las competencias, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje; la enseñanza de lo social, de forma holística, se somete al albedrío del profesorado. De su labor han resultado materiales interesantes, en los que integran la Geografía y la Historia en una sola propuesta docente e incorporan elementos de otras áreas (Ruiz Varona, 2006).

Por consiguiente, el planteamiento que se presenta a continuación sigue esta línea de integración de la *Geografía e Historia*, no sólo conceptualmente, sino también didácticamente. Así pues, se parte de una combinación de los siguientes métodos. Primero, se apostaría por un enfoque interdisciplinar en el que actuarían los docentes de *Geografía e Historia* y de *Tecnología*. Segundo, se proyectaría un plan de trabajo basado en un proyecto de investigación-acción (Ruiz Varona, 2007), basado en el descubrimiento (Llonch, 2010) y la labor sobre fuentes, tanto históricas como bibliográficas, gestión de información y producción de conocimiento; amén de orientarlo a la reflexión sobre problemas sociales relevantes y sus posibles soluciones (De Palma, 2019).

Segundo, se trabajaría en modalidad de aula-taller (Novillo-Fertrell Vázquez, 2000) y aula-materia (Otsoa Etxeberría, 2015). Mediante el aula-taller, se pretendería recalcar el trabajo práctico, que habría de implicar la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos previa o simultáneamente, estimular la buena disposición de los estudiantes y promover la asociación de un proyecto común a un equipo. Y, mediante el aula-materia, se intentaría crear un espacio de trabajo específico, donde los discentes pudieran desenvolverse cómodamente y gestionarlo de forma autónoma.

Por último, se programarían actividades extraescolares que sirvieran al propósito de las actividades contenidas en la virtual programación didáctica, y

que tendrían lugar en fechas estratégicas para la consecución del proyecto y la sensibilización respecto del patrimonio artístico y cultural de la región (Peña Fernández, 2010). Por ejemplo, podría extenderse la dinámica del aula-taller mediante la coordinación con los responsables de museos y centros de interpretación de ejercicios de arqueología experimental (Dominguez Pérez, 2009). Adicionalmente, también podría contarse con la colaboración de grupos especializados en divulgación y recreación históricas que se desplazaran al centro y organizaran actividades monográficas para cubrir algún aspecto concreto del temario (de Paz Sánchez y Ferreras-Listán, 2010).

A razón de la complejidad y de la integridad de la propuesta, la realización de ésta bien podría comprender la totalidad del curso académico; puesto que se verían todos los contenidos de *Geografía e Historia* estipulados en el currículo normativo. El alumnado trabajaría en grupos de tres o cuatro individuos, en función de las directrices y modalidades que postula la investigación educativa al respecto del trabajo cooperativo, y en aras de aprovechar al máximo sus ventajas intrínsecas (Iglesias Muñiz, González García y Fernández-Río, 2017; Johnson y Johnson, 2014; Pujolàs, 2004).

El objetivo consistiría en diseñar un mapamundi digital mediante sistemas de interpretación geográficos (S.I.G.), que constaría de varias capas (Martín Vecino, Nieto Masot y Buzo Sánchez, 2016). Sobre una base de geografía física, el alumnado rescataría el proyecto de cartografía histórica que ya hubiera trabajado el curso anterior acerca de rutas marítimas y colonias de los fenicios, griegos y cartagineses; añadiría las nuevas rutas y calzadas romanas y reflejaría la especialización productiva de cada provincia, en función de las materias primas y la estructura de la propiedad, y la integración comercial de todo el Imperio en la clave del sistema de intercambios. Luego, esta visión global, ayudaría a interpretar los procesos de expansión del latín y del cristianismo por todo el Imperio.

En una tercera capa, se delinearían los reinos e imperios existentes en torno a 1450 y, en una cuarta, los países de la actualidad, en función del continente que toque abordar por grupo. De un lado, señalarían la deriva política de los reinos e imperios medievales. De otro lado, estudiarían la geografía

humana de los países actuales. Y, por último, trazarían el recorrido de la expansión de la Peste Negra –o de otro fenómeno, en su defecto– y de la COVID-19 (relación con la *Propuesta IV*).

Finalmente, cada equipo contrastaría los resultados obtenidos y esbozaría una serie de conclusiones que consignaría en su portafolio virtual (Rubio Hurtado y Galván Fernández, 2013). A modo complementario, el profesorado podría disponer de materiales accesorios destinados a ampliar el conocimiento en diversas vertientes; por ejemplo, de los avances en la navegación que condujeron a los descubrimientos de los siglos XIV a XVI, o el tendido de rutas marítimas a lo largo de la Edad Media: de los vikingos a Colón.

En la última fase del proyecto, cada equipo expondría al resto de la clase el proceso, los resultados, el comentario y las conclusiones de su trabajo y volcaría sus mapas a uno común. De esta manera, el resultado sería concebido por el alumnado como el producto tangible tanto del esfuerzo personal como del grupal, y serviría de referencia y apoyo para los compañeros del curso siguiente y para ellos mismos cuando, por ejemplo, en Tercero de E.S.O., continuaran con los siguientes períodos históricos o, en Segundo de Bachillerato, se centrasen en la Historia Antigua y Medieval de la Península Ibérica.

Por otra parte, se cumpliría con los objetivos de diseñar una programación didáctica gradual, de proporcionar cohesión a la continuidad de los cursos académicos, de ejercitar la conciencia histórica al trabajar las continuidades y discontinuidades a lo largo del espacio y del tiempo y de conferir coherencia al aprendizaje integrado de lo social. Esto se lograría mediante la fundición del estudio de las dos materias de la asignatura y de incorporación de ópticas de la Economía, la Antropología, la Sociología y la Psicología.

En función de las circunstancias, podría incluso insistirse en la transversalidad de la historia mediante, por ejemplo, la atención a la historia de la medicina cuando se trabajara la expansión de las epidemias de la Peste Negra y la COVID-19. La educación ambiental se atendería a través de la relación del ser humano con el medio (Segura Graíño, 2009); por ejemplo, de las roturaciones medievales o del crecimiento de las ciudades europeas a partir del siglo XI. Finalmente, la gamificación está cobrando notable importancia en la

historiografía medievalista como recurso divulgativo (Jiménez Alcázar, 2009). Por consiguiente, podrían emplearse los videojuegos de contenido medieval con propósito de estimular la percepción visual de la historia y la capacidad de abstracción de los estudiantes (Jiménez Alcázar, 2011).

Esta propuesta didáctica abarcaría todos los contenidos curriculares, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje prescriptivos; amén de incluir otros complementarios, como la educación ambiental y las TIC. Primero y más importante, dada la amplitud de este proyecto, podría constituirse como marco de todas las demás unidades didácticas; y, en concreto, de las propuestas siguientes, en las que se tratan cuestiones más específicas.

Segundo, se enlazarían todas las competencias básicas. Por ejemplo, la comunicación lingüística se materializaría en competencias sociales, entre los miembros del equipo, con el resto de la clase, con el profesorado y con otras personas involucradas; y en competencia digital. La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología se cubrirían con el enfoque interdisciplinar y, asimismo, la competencia de aprender a aprender mediante el método de aprendizaje por investigación. El método de investigación-acción favorecería el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, siempre con la guía del profesorado; y la de conciencia y expresiones culturales quedaría cubierta al manejar fuentes históricas y recursos de diverso tipo.

Tercero, se vincularían los contenidos de Geografía y los de Historia. Por ejemplo, la organización territorial, los modelos demográficos, los movimientos migratorios y los procesos de urbanización del mundo, en general, y de la Península Ibérica y Cantabria, en particular, se observarían en la actualidad, como estipula el currículo; pero también en el pasado, de manera que la contrastación ayudara a desarrollar la *conciencia histórica* y crítica.

La propuesta es versátil porque, en principio, podría modularse (ceñirse o expandirse) en función de las circunstancias de la dinámica docente. Los recursos que se trabajarían son varios y la consecución del proyecto requeriría el empleo combinado de todos ellos: desde cartografía (mapas y planos) hasta textos y gráficos. El alumnado iría elaborando sus propios materiales y, al tiempo, gestionaría la información y produciría conocimiento. Crearía tanto modelos

(modelo demográfico) y elementos estructurales (distribución de países y ciudades) como coyunturales (crecimiento urbano, crisis) y dinámicos (flujos comerciales y migratorios). Los discentes desarrollarían las categorías del espacio y del tiempo simultáneamente.

La propuesta permitiría adaptar campos (o temas, para soslayar el debate sobre la trasposición didáctica, de momento) de la investigación a la Enseñanza Secundaria. A través de la óptica de la Geografía Humanística y de la Percepción (Tuan, 2018), se ahondaría en la vivencia de los diferentes tipos de espacios antrópicos (rural y urbano, por ejemplo). Finalmente, se potenciarían las facultades de análisis y reflexión, pero también de deducción y de inducción mediante la contrastación de datos y la comparación de contenidos, y de manejo del vocabulario técnico y de comentario argumentado. En una palabra, a partir de una propuesta que concibe el mundo como un gran sistema sinérgico, se cultivaría un conocimiento integral y holístico.

3.2) Propuesta II: *Yo más allá del espejo*

El título de esta propuesta invoca la secuela de la archiconocida obra de Lewis Carroll, *Alice's adventures in Wonderland*, que es: *Through the Looking-Glass and What Alice Found There*. La razón de este rótulo es doble. De un lado, invitaría al alumnado a trascender el ensueño de su espacio de confort, que está rodeado por los espejos ideológicos que lo reflejan y en que se refleja constantemente, y que le impiden ver y siquiera preguntarse qué hay allende el cristal. Y, de otro lado, desafiaría a los estudiantes a cruzar a través de sí mismos para descubrir qué puede aguardar al otro lado; o sea, a aventurarse más allá de sí. También podría enfocarse este paso como un viaje en una máquina del tiempo, que ellos mismos deberían imaginar que construyen (metáfora inspirada en la obra de Wells, *The Time Machine*), al objeto de averiguar formas de vida del pasado y de otros lugares.

De nuevo, a razón de este planteamiento, podrían relacionarse las asignaturas de *Geografía e Historia* y *Lengua Castellana y Literatura* o, en este caso, *Inglés*, mediante la competencia de conocimiento y expresión cultural, el

pretexto de comentar obras insignes de la literatura universal y el propósito de estimular el hábito lector del alumnado.

Luego, la otredad es un ámbito fértil en la investigación historiográfica desde hace años (Gupta y Chattopadhyaya, 1998) y aún hoy, ligado a campos más concretos de análisis, como la marginalidad (Cuadrada Majó, 2015). La historiografía postcolonial, que ha derivado en los estudios subalternos (Chandra, 2015), y las reflexiones de filósofos como Michel Foucault acerca de la voz y del discurso de los sometidos (Ávila-Fuenmayor, 2007) han motivado a los medievalistas a preguntarse por la conciencia social de las bases de la sociedad medieval (Astarita, 2000), por la expresión pública de su voz (Solórzano Telechea, 2014), por su participación en la construcción del Estado (Blockmans, Holenstein y Mathieu, 2009) y, especialmente, por la construcción de la memoria y de la identidad (Jara Fuente, Martín y Alonso, 2010).

En este sentido, que relaciona la identidad política con la acción política, podría orientarse el enfoque de las competencias sociales y cívicas y de los valores democráticos, que requiere responsabilidad y compromiso de acción y de actuación en pro de la sociedad de toda la ciudadanía.

Estas cuestiones se ligan directamente, primero, con la reevaluación del sujeto histórico (Gómez Urdáñez, 2011) y de las subjetividades como fuente para las Ciencias Históricas (Smail, 2003). Acerca de este particular, algunos autores postulan que la cientificidad de la Historia radica, precisamente, en el contraste de los testimonios y la destilación de líneas hermenéuticas viables; es decir, en la “intersubjetividad objetivable” (Sanmartín Ascaso, 1995).

En segundo lugar, también la investigación pedagógica se ha hecho eco del debate de las identidades en la didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas en las aulas de Educación Secundaria (Barton, 2010).

El profesorado, al tratar temas del Medievo, tan lejano en el tiempo y en la forma de pensar y tan deturpado por la historiografía contemporánea, deberían preguntarse por la utilización de este período a la hora de enfocar su práctica docente en lo que respecta a la construcción histórica de los países y, más peligroso, de las naciones. Debería distinguirse entre realidad y mito cuando se

hable de la construcción de unidades con historias tan fragmentadas como España o Europa (Geary, 2002; Escolar y Escolar, 2010; Suárez, 2011).

Respecto de la Edad Media, habría de hablarse de historia de Hispania (con Portugal) y no de España (Oliveira Martins, 1993). En lugar del énfasis en la nación segregativa, se favorecería el cultivo de una ciudadanía global (Celorio y López de Munain, 2011).

A razón de la pluralidad étnica y cultural que caracteriza a las aulas de Secundaria en la actualidad, el profesorado, en general, y los de Humanidades, en particular, deben procurar especial cuidado, no sólo cuando se refieran a otras que no fueran las dominantes en Europa occidental (etnia caucásica, cristianismo), sino también cuando enfoquen su programación docente (que, preferiblemente, integre la óptica de cristianos, judíos y musulmanes, en caso de tratar al-Ándalus y los reinos ibéricos), y cuando desbrocen la misma alteridad (García Ruiz, Arroyo Doreste y Andreu Mediero, 2016). El tratamiento del aspecto de la identidad podría resultar delicado tanto para alumnos con otras nacionalidades como para los españoles, por subyacer en aquél el aura política de la nación que se transmite inconscientemente (Falaize, 2010).

Respecto de las orientaciones de una virtual programación didáctica, véase lo siguiente. A propósito de los contenidos de Geografía, de los temas relativos a la demografía y a la topografía política, podrían abordarse aspectos tocantes a la diversidad étnica, la cultura y la construcción de las identidades. De cuestiones actuales podría esbozarse el planteamiento de sus homólogas en el pasado, en especial durante la Edad Media.

Por ejemplo, a partir de las relaciones internacionales, de los flujos migratorios y las políticas estatales o del terrorismo, podría transitarse a los descubrimientos y primera globalidad desde el siglo XIV, el colonialismo, la fundación y caída de imperios, la articulación de rutas comerciales y la reorganización del mundo o la diferencia entre coexistencia y convivencia, especialmente, en la Península Ibérica. Las idea-fuerza que atravesara este enfoque podrían ser la dialéctica y la dialógica entre los grupos étnico-culturales y los poderes políticos, y el objetivo podría radicar en el análisis crítico de la relación intercultural y la inclusión social.

La aplicación del método didáctico basado en grupos interactivos y asambleas en el aula (Iglesias Varela, de la Madrid Heitzmann, Ramos Pérez, Robles Montes y Serrano de Haro, 2013) constituiría el primer ejemplo. Con esta práctica, se buscaría favorecer una disposición intelectual abierta a afrontar el conocimiento de sistemas culturales diferentes al propio y, en el caso probable de que en los equipos de trabajo coincidieran estudiantes procedentes de otros países, fomentar la compartición de experiencias.

En este caso, la interdisciplinariedad pasaría por la realización de una unidad didáctica conjunta entre el tutor, el orientador y el profesorado de las materias de *Geografía e Historia*, *Lengua Castellana y Literatura*, *Inglés*, *Francés*, *Alemán*, *Valores Éticos*, *Religión*, *Tecnología y Plástica*, *Visual y Audiovisual*. La coordinación entre todos ellos vendría a ejemplificar el trabajo en equipo de cara al alumnado, promover un ambiente sano en clase y la invitación dirigida a aquélla de unirse a esa dinámica, concretamente en la modalidad de *Lesson Studies* (Simón, Echeita y Sandoval, 2018). Una vez por semana, todos los docentes se reunirían en seminario, y el de *Geografía e Historia* una vez con cada grupo de alumnos (Fraile Aranda 2002).

Los materiales utilizables procederían de diversas fuentes, no solamente de los libros de texto, por riesgo a que se desprendiera de su discurso un relato ideológico (Atienza Cerezo y Van Dijk, 2010; Martínez Bonafé, 2008). En su lugar, podría recurrirse a textos seleccionados y adaptados de otras fuentes, por ejemplo, de novelas históricas o de historia novelada (Maalouf, 2005). Asimismo, se usarían referencias de obras de arte de diversas épocas y estilos, textos literarios, periodísticos, históricos e historiográficos en varios idiomas, vídeos, mapas, gráficos y otros recursos.

Cada profesor se encargaría de asistir a los estudiantes en su campo correspondiente: el de *Lengua Castellana y Literatura* del análisis y comentario de textos, los de idiomas de cuestiones lingüísticas, los de *Valores Éticos* y *Religión* de valores y aspectos culturales y el de *Plástica, Visual y Audiovisual* con las obras de arte.

La unidad o unidades didácticas que resultaran de esta propuesta se enmarcarían en la anterior (*Orbis unum*) y matizarían, respecto de aquélla, los

siguientes aspectos. Se entiende por *historia centrífuga* el proceso bivalente de, por un lado, la fragmentación de civilizaciones antiguas y la cristalización de reinos e imperios medievales que asentaron, relativamente, los sustratos políticos y culturales de los países modernos y contemporáneos. De otro lado, la ruptura de la *Ecúmene* y la primera globalidad parecen figurar una especie de fuerza que desplazó y extendió la civilización más allá de los tradicionales cotos territoriales. Por ejemplo, el Imperio romano se disgregó en los reinos germánicos, en el Papado, en el Sacro Imperio y en el Imperio bizantino.

La europeidad se proyectó en torno a tres ejes esenciales: conquista y feudalización, roturación y colonización, evangelización y latinización; sobre los cuatro puntos cardinales: hacia el norte (sobre escandinavos), hacia el este (sobre eslavos y musulmanes, primero, y sobre asiáticos, después), hacia el sur (África) y hacia el oeste (América). En términos civilizatorios comparables, se extendieron Bizancio, el islam, los mongoles y los aztecas. Otros pueblos, como los judíos, contaban con una historia mucho más antigua de diáspora y de arraigo y fueron testigos de los cambios que experimentó el mundo.

El itinerario didáctico se pautaría así. En primer lugar, los alumnos investigarían acerca de fenómenos como las Cruzadas, la Reconquista o el *Drang nach Osten*, los descubrimientos o las colonizaciones, que implicaron, además del desplazamiento de gentes, la porta de los elementos y atributos de la civilización. El análisis se realizaría sobre materiales proporcionados por el profesorado y según pautas específicas. El objetivo principal consistiría en conocer bien un tema y elaborar una fórmula de expresión sobre el mapa S.I.G. De este modo, los estudiantes se irían familiarizando con el manejo de fuentes históricas e historiográficas, útiles cartográficos y usarían las TIC.

Esbozada la óptica macrohistórica que aportara el contexto, en segundo lugar, los discentes acometerían dos tareas de aproximación a la óptica microhistórica. De un lado y en función de los agentes étnicos y culturales de cada reino o imperio objeto de estudio, los miembros de los equipos de trabajo adoptarían la identidad de un personaje concreto, en cuyo caso indagarían sobre su biografía, o ficticio, en cuyo caso figurarían un perfil lo más verosímil posible.

Al cabo, la investigación educativa ya ha demostrado las bondades del género biográfico en la didáctica de la Historia (Parcero Torre, 2010).

De otro lado, con la asistencia técnica de los profesores de *Tecnología* y de *Plástica, Visual y Audiovisual* y conforme a la información recabada acerca de las formas de vida estudiadas, cada equipo confeccionaría libremente un modelo de habitación y relación humanas; por ejemplo, un feudo, que podrían construir como prefiriesen: una maqueta, un vídeo, una pintura, una simulación virtual, un guion y una representación teatral y demás.

Se valoraría el reflejo del arte en la presentación estética del diseño y la relación de aquél con las características políticas, económicas, sociales y culturales de la unidad habitacional trabajada. Por ejemplo, el palacio de un monarca debería mostrar una exuberancia artística más pronunciada y diversa que la del castillo de un señor menor, en función de la geografía y la cronología; o habría de explicarse por qué un rey cristiano habitaba un palacio de estilo musulmán.

Con todo esto, se pretendería, primero, fomentar la *empatía histórica* por medio de la asunción de un rol específico (Grande de Prado y Abella García, 2010). En este particular, el taller o grupo de teatro –integrado por otros docentes y otros estudiantes, con los que se aprovecharía para trabar relación– podría asesorar al alumnado. Y, segundo, se trataría de que los estudiantes, mediante el trazado de la red dialéctica en un microcosmos de habitación humana, interiorizaran, más que el modelo que hubiesen diseñado, los principios básicos de las relaciones interpersonales y sociopolíticas de otra época, que explican en gran medida la forma de pensar de aquélla. En consecuencia, se estimularía la receptividad de cara al proyecto de la siguiente propuesta.

La evaluación se realizaría a partir de los materiales producidos a lo largo del proyecto. Aparte de los mapas en *S.I.G.* y otros trabajos accesorios, se elaboraría un blog (Gutiérrez de la Concepción, 2017) que constaría de las siguientes partes. En una primera, se cargaría el mapa *S.I.G.* confeccionado por cada equipo de trabajo. En una segunda, se adjuntarían las fichas realizadas por cada miembro, con la información biográfica de sus respectivos personajes

históricos y fotografías u otras pruebas de su trabajo manual de los modelos de habitación, con entradas explicativas del mismo.

En una tercera, se compilaría un glosario de los términos emergidos y de los diagramas pergeñados durante el trabajo. En una última parte, se habilitaría un foro de comentarios y sugerencias del profesorado y de los demás compañeros que cada equipo debería atender al menos una vez por semana. A lo largo del material del blog, se irían insertando hipervínculos en palabras clave que redirigieran a los blogs realizados en otras asignaturas. De este modo, se contribuiría a la concepción integral del conocimiento. Por ejemplo, los géneros literarios y las obras de arte remitirían tanto a *Historia* como a *Lengua Castellana y Literatura* y a *Plástica, Visual y Audiovisual* (respectivamente). El profesor de *Tecnología* atendería las dudas técnicas relativas al blog.

En definitiva, en esta propuesta, se toca gran parte de los contenidos de Historia Medieval que se contienen en el currículo de Segundo de E.S.O. Se trabajaría con fuentes y mapas, se establecería la continuidad entre Roma y los reinos cristianos, se contrastarían el mundo cristiano y el islámico, se estudiaría el feudo en su estructura y su dinámica y, por extensión, la sociedad feudal, se relacionaría el arte con el poder y la cultura del período y, además, se incluiría la Reconquista en la Península Ibérica como un proceso histórico clave.

De otro lado, el planteamiento de las actividades comportaría la adquisición de las competencias: la lingüística, en cuanto que se manejaría el vocabulario técnico; la matemática y básicas en ciencia y tecnología, sobre todo en torno al marco interdisciplinar; la digital, en cuanto al manejo de herramientas virtuales y la expresión de los resultados de su conocimiento en productos inmateriales; la de aprender a aprender, a razón del método de aprendizaje por investigación y acción en trabajo cooperativo; y las sociales y cívicas, tanto porque se trabajaría en equipo como por las conclusiones obtenidas de la comprensión del pasado y de la comparación crítica con el presente.

Y, finalmente, la propuesta requeriría la aplicación de todas las destrezas prescriptivas: desde la identificación y caracterización de aspectos distintivos de elementos históricos, manejo de fuentes históricas y de recursos varios, hasta la

comprensión, valoración, interpretación, relación, comparación y explicación de grandes entidades, procesos y fenómenos.

3.3) Propuesta III: *Ellos y, del yo, al superyó*

El título de esta propuesta conjura la tríada freudiana del *ello*, el *yo* y el *superyó*; aunque se reinterpreta de la siguiente manera. El *ello* se formula como *ellos*, las gentes del pasado (medieval), que vivían y pensaban de modos muy diferentes a los del presente. Por consiguiente, el alumnado entendería que, si aprendiese a comprenderlos, podría compararlos y cada cual percatarse, primero, de lo afortunado que es de vivir en la propia actualidad (democrática); segundo, de lo que se ha avanzado desde entonces; y, tercero, de las deficiencias de la sociedad y de qué se puede hacer para solucionarlas (responsabilidad para con el cambio). El *yo*, que está acomodado, ha de trabajar por una mejora general y de uno mismo (*superyó*).

Con esto y junto con el conocimiento adquirido de otras formas de vida que existen en la actualidad en otras partes del mundo, se cultivaría la llamada *empatía histórica* en dos vertientes: del alumno respecto de las gentes de la Edad Media (Sáiz Serrano, 2013), y de la evolución de su cultura respecto de otras (Domínguez, 1986). Por lo tanto, se continuaría desarrollando la *conciencia histórica* y se abordarían las competencias curriculares.

Sobre la competencia social y ciudadana, se comprenderían, en su contexto pasado, en relación con el presente y merced a un esfuerzo psicológico y no simplemente positivista, fenómenos reales, divergentes y evolutivos. Sobre la competencia lingüística y, además, de comunicación, se pretendería promover la dialéctica intelectual: verbal entre docente y discentes, e imaginativa entre los últimos y personajes del pasado. Y, además, por el contenido de la propuesta didáctica, que va a comentarse inmediateamente, bien podría inscribirse en el marco de la educación sexual; especialmente en torno a la promoción de un modelo de vida saludable e integral, que también contemple el ámbito humanístico (López Sánchez, 2009; López Sánchez, 2019).

Entre los ejercicios prácticos que podrían plantearse, se introducirían tres opciones que dan juego a la hora de enlazar problemas sociales relevantes del

presente con debates y conflictos del pasado y, asimismo, de dilucidar el estado del progreso cultural humano: las nociones de paz y de justicia, la violencia contra la mujer o la aceptación social de la homosexualidad. Las tareas orbitarían en torno dilemas como los siguientes: ¿qué principios son universales y están presentes en todas o en la mayoría de las culturas?, ¿cuáles de ellos se observan constantes en la historia?, ¿cuáles de esos principios estaría bien conservar, corregir o suprimir?, ¿por qué?, ¿cómo hacerlo?

Según Santrock (2003, 82-87, 101), que sigue las teorías de Piaget, el adolescente desarrolla las capacidades relativas a la metacognición, entre las que se cuenta el pensamiento abstracto, a lo largo de la edad que abarca la Educación Secundaria Obligatoria, con variaciones. A modo de planteamiento práctico podría recurrirse a un método de aprendizaje por problemas sociales relevantes (Rozada, 1997; Ruiz Varona, 1997; Santisteban Fernández, 2019), por proyectos (Arias Sandoval, 2017), por interacción y por trabajo cooperativo (Álvarez-Álvarez, 2017). La diversidad entre el alumnado a este respecto significa el enriquecimiento mutuo entre iguales (Durán Gisbert, 2006); por lo que, en esta propuesta, se perseguirían: primero, el desarrollo de dichas capacidades; segundo, la gestión de la información y la producción del conocimiento del equipo; y, tercero, la visión de la continuidad y discontinuidad de las formas de pensamiento medieval y actual.

Por ejemplo, en los tres temas, podría procederse conforme a un proyecto en tres fases. Primero, podrían adaptarse interrogantes planteados por la historiografía medieval acerca de los conceptos de paz y justicia (Pérez de Tudela Velasco y Pérez-Soba Díez del Corral, 1994), de violencia contra las mujeres (Álvarez Bezos, 2015), de intolerancia contra la homosexualidad (Boswell, 1998) en el aula de Segundo de E.S.O. a partir de noticias periodísticas de alcance diverso, como las agresiones callejeras y policiales, homofóbicas y de género, terrorismo, comercio de armas, manifestaciones reivindicativas, polémicas mediáticas o normativas y demás.

Segundo, se trataría bien de buscar situaciones semejantes, homólogas o diferentes en el temario ya abordado de Historia Medieval, o bien de elaborar una unidad didáctica con base en este guion, y de imaginar, en grupo y con el

docente, cómo era la vida en la Edad Media, qué ha cambiado en la actualidad y qué no, cómo se justificarían en el pasado la guerra, la violencia y la exclusión social, la justicia social y la sumisión de la mujer y cómo se justifican hoy.

Se formularían interrogantes como: ¿qué entendemos y se entendía por paz, guerra o violencia?, ¿cómo se deriva y se derivaba de una en otra?, ¿por qué se agrede y agredía a la mujer?, ¿qué papel ocupa y ocupaba?, ¿qué se entiende y entendía por homosexualidad?, ¿por qué y cómo se discrimina y discriminaba?, ¿quién o qué dicta y dictaba lo que es justo?, ¿por qué se acepta y aceptaba?, ¿cómo se impone e imponía?, ¿cuándo y por qué se contestaba y puede contestarse?, ¿qué relación existe y existía entre homosexualidad e intolerancia?, ¿cómo ha sido su evolución histórica y por qué?

Tercero, el alumnado confeccionarían un pequeño trabajo a incluir en el portafolio de equipo o individual, donde habrían de enfatizar las similitudes y las diferencias entre la actualidad y la Edad Media, tanto en cuanto a modos de vida como de pensamiento. De esta manera, se cumpliría el objetivo de enlazar la propuesta con la educación para el desarrollo al promoverse la actitud crítica acerca del presente respecto del pasado y la reflexión sobre la autonomía responsable en la mejora del mundo (Ruiz Varona y Celorio, 2012).

Mediante esta propuesta se acometerían los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje contenidos en el currículo de la siguiente manera. Primero, de igual modo que se observarían las continuidades y discontinuidades de la historia de la Roma antigua y se establecerían conexiones entre el pasado de la Hispania romana y el presente, se efectuaría con la Edad Media.

Segundo, el estudio de las fuentes actuales y de las fuentes medievales permitiría comparar la calidad de la información de que se dispone para cada período y las mentalidades que las produjeron. Y, tercero, se desentrañarían la sociedad feudal y la cultura que trasciende al arte.

Por lo demás, esta propuesta se inscribiría mayoritariamente en el currículo oculto, merced a cuya transversalidad se fuesen planteando las cuestiones y, según el modelo de un itinerario flexible que previese el progreso del aprendizaje del alumnado, el profesor fuera avanzando en la formulación de

preguntas y guiando la reflexión hacia las respuestas. En consecuencia, el momento adecuado para la presentación del trabajo sería a final de curso.

3.4) Propuesta IV: *Y el mundo sigue sin acabarse...*

El título de esta propuesta se inspira, de un lado, en los movimientos milenaristas de la Edad Media (Grau i Arau, 2012) y, de otro lado, en la ironía de que, precisamente, la expectativa –¿o quizá esperanza?– del fin es lo que nunca termina. Asimismo, se podrían referenciar tres obras maestras, una clásica, otra de literatura juvenil y una más de naturaleza cinematográfica.

De *El mito de Edipo*, se subraya el principio antropológico-psicológico de la *profecía autocumplida* que formula que “la profecía del hecho se convierte en el hecho de la profecía” (Vargas Castro, 2016), en alusión a que precisamente la orientación de la acción humana a evitar una posibilidad es lo que acaba predisponiendo a ella. Segundo, con *La historia interminable*, de Michael Ende, se figuraría la eternidad reconstituyente, como el ave fénix, de la teoría de la *anaciclosis* polibiana, en sentido político y más general (Martínez Lacy, 2005).

Y, mediante una reflexión de filosofía histórica, se sustituiría la percepción lineal de la historia por otra espiral o, incluso, rizomática (Maioz Basterretxea, 2015), caracterizada por la sucesión de períodos y de procesos en un largo *continuum* cuyo fin no depende únicamente de fuerzas extrínsecas a la especie humana, sino también de ésta; por lo que todos los individuos de la sociedad, en cuanto que ciudadanos, contraen una responsabilidad para con ella, con la historia y con la transmisión de la Historia.

Tercero, se aludiría a la película *Tomorrowland*, de 2015, por dos razones. De un lado, se resaltaría que el cumplimiento de la profecía de la destrucción del mundo radica en el abocamiento de la humanidad a hacerlo y no porque el sino de aquél sea indefectiblemente éste. De otro lado, la destrucción de las armas y de los dispositivos predictivos no redundaría en la eliminación de la amenaza apocalíptica, dado que ésta se trasunta de la voluntad. A estas alturas de la evolución –y de la historia– la capacidad destructiva es inherente a la condición humana. No lo es, sin embargo, la convicción. Por tanto, mediante reflexiones

de este tipo se pretendería educar al alumnado en la necesidad de un espíritu creativo para con el mundo y la sociedad, al objeto de mejorarla.

En este sentido, se cultivarían la iniciativa personal y el espíritu emprendedor, puesto que se enfocaría el fenómeno de la crisis como una ocasión para evaluar las oportunidades de resiliencia y reconversión de la sociedad (Noceda, 2020). Y, en el marco de la Atención a la Diversidad y de la Acción Tutorial, el profesor trataría de potenciar, de cada alumno y de cada grupo, sus destrezas genuinas para acometer, de forma autónoma, la reflexión y el trazado de las expectativas y propósitos propios para cambiar la sociedad.

Entonces, a partir de estas referencias, que invitarían al alumnado a leer y a deleitarse con el cine, se caminaría hacia el de crisis. En torno a este aspecto, el itinerario de la propuesta constaría de las siguientes fases. Se utilizaría la técnica puzzle (Martín Pardo, 2020) para que, primero, los discentes, organizados en grupos de expertos, trabajaran la noción de crisis desde diferentes ópticas: etimológica, periodística, sociológica e histórica. Segundo, los estudiantes, reubicados en grupos mixtos, tratarían de elaborar un concepto consensuado de crisis, de forma que se incorporaran todas las ópticas.

Tercero, en asamblea global, el docente y los discentes discutirían los elementos constituyentes de una definición general del vocablo crisis, que pudiera ser universal e intemporal –que no atemporal–. Con base en unos materiales seleccionados (vídeos, textos, gráficos, mapas y demás) –los mismos para todos– acerca de la crisis de la Baja Edad Media, los grupos mixtos deliberarían si, en función de la definición, este fenómeno se puede llamar tal (“crisis de la Baja Edad Media” o “crisis bajomedieval”) y por qué.

Cuarto, tanto en caso afirmativo como negativo, los equipos deberían elaborar una propuesta hermenéutica en el formato digital que desearan: de un texto a un diagrama, de una tabla a un mapa, en que explicaran cómo interpretaron la presunta crisis de la Baja Edad Media y los motivos de por qué decidieron denominarla así o no. En quinto lugar, cada grupo mixto presentaría los resultados de su labor en una exposición oral y la defendería en un debate. Luego, los introducirían en el portafolio electrónico de toda la clase para que

tanto el resto de la clase, en ese momento y en el futuro, y otros compañeros de otros cursos pudiesen acceder a ellos.

En sexto lugar, se analizarían recursos relativos a la COVID-19 en una dinámica similar. En los grupos de expertos, se discutiría la fiabilidad de las fuentes empleadas, la información destilada de ellas y la coincidencia con la vivencia propia de la pandemia. De este modo, los estudiantes relacionarían dos formas de conocimiento: textual y experiencial. El contraste serviría tanto para abrir la conciencia y la concepción de un problema por los estudiantes a la globalidad de su alcance, como para someter a reflexión crítica la memoria personal. A continuación, volcarían las conclusiones al mapa S./G. En séptimo lugar, harían lo propio con la Peste Negra, uno de los aspectos concretos de la crisis bajomedieval; y superpondrían la cartografía hermenéutica en busca de semejanzas y diferencias que referenciar en el portafolio electrónico.

Estas pautas favorecerían la cumplimentación de las competencias, de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje prescriptivos en lo siguiente. La técnica puzzle propiciaría, primero, la competencia social en tanto en cuanto implicaría la interacción de los alumnos con los compañeros en dos grupos distintos, en vez de uno solo; segundo, la competencia lingüística y, tercero, la competencia de aprender a aprender porque vendría a comportar la producción y transferencia del conocimiento entre ámbitos de trabajo. La comparación de diferentes ópticas a la hora de abordar la definición de crisis contribuiría a desarrollar la conciencia crítica de que requieren la competencia cívica y de aprender a aprender. La discusión en asamblea de todas las decisiones que tomara el grupo reafirmaría las conductas democráticas.

La elaboración de la definición de este vocablo permitiría transitar paulatinamente de la generalidad a la profundidad epistemológica de un concepto tan polivalente como el de crisis, y conducirlo a la hermenéutica histórica. También sensibilizaría hacia los matices coyunturales que exige la adaptación de la interpretación en función de los casos, y demanda un análisis pormenorizado de los componentes constitutivos del fenómeno, así como una síntesis global del mismo. El esfuerzo exigiría estimular la imaginación y la interiorización del conocimiento. Cuando se figurasen las características de las

crisis actuales y medievales, se estarían modelizando (Búa Ares y Fernández Blanco, 2015) –técnica aplicada en otras ciencias y muy sociológico en las Ciencias Sociales– y contrastando diferentes formas de vida.

En efecto, la crisis bajomedieval se antoja un tema recurrente en la historiografía y se ha visto más que como un fenómeno ligado sólo al hambre, a las epidemias y a las guerras derivadas de las causas ambientales, del crecimiento poblacional y de la catalización de las civilizaciones, los países y las culturas. Se trata de un proceso macrohistórico y polivalente, sociológicamente significativo por la hondura de las causas, la multiplicidad de sus síntomas y la dilatación de sus consecuencias. A tenor de su complejidad, habrían de estudiarse su fenomenología y su semiología.

En Europa, la crisis de la Baja Edad Media se manifestó en guerras civiles y transiciones dinásticas, cambios en la producción y en el sistema de propiedad, el diezmo demográfico por la Peste Negra, las revueltas sociales, la vocación del comercio y de las finanzas, los descubrimientos y las conquistas, cismas y reformas en la Iglesia, modernización en la guerra, la navegación y la técnica productiva, la génesis del Estado Moderno, redescubrimientos artísticos y culturales (Renacimiento carolingio, Renacimiento del siglo XII y Renacimiento del siglo XV) y las inquietudes espirituales. El estudio de este tema, en suma, serviría para que el alumnado comprendiese la magnitud del sistema mundo, constituido tanto por la globalidad como por las variedades geográficas y cronológicas concretas, y las conexiones imperceptibles que sólo afloraron en tiempos de disfunción (Iradriel Murugarren, 2004).

La comparación de fuentes medievales y actuales cubriría las destrezas técnicas requeridas en la materia. Especialmente, tocaría la comprensión de la necesidad de disponer de ellas para conocer el pasado y el imperativo de procesar adecuadamente la información que se desprende de ellas.

Asimismo, entrañaría el entendimiento de las diferencias –y, también, de las semejanzas– de los modos de vida y de pensamiento de las gentes que las produjeron y consumieron, así como la relatividad de las circunstancias en que se crearon y difundieron. Los recursos y técnicas diversos completarían y

complementarían la hermenéutica tanto en la construcción del conocimiento como del relato para expresarlo.

El debate entrenaría las competencias lingüísticas y sociales, porque conllevaría el sostenimiento permanente y agudo de una tesis en una actividad de duración indefinida, y cívicas y democráticas, porque la discusión siempre se efectuaría desde el más absoluto respeto hacia los intervinientes y sus opiniones y motivaría la crítica constructiva, en lugar de la destructiva. Los materiales digitales, tanto útiles como producidos por el alumnado, redundarían en la competencia digital, por el medio empleado, y en las competencias matemática y en ciencia y tecnología, dado el recurso de técnicas de análisis diversos. La disponibilidad de los resultados para sus compañeros y para sí mismos en el futuro subrayaría la dimensión de educación para el desarrollo.

Por último, como se indicó más arriba, la contrastación de fuentes de información en lo tocante a las epidemias (Peste Negra y COVID-19), de un lado, y de éstas, en cuanto que fenómenos objeto de estudio, de otro lado, reportaría la valoración crítica de su propia memoria, de la información a la que acceden por múltiples vías y del progreso en el presente respecto del pasado. Además, esta línea de trabajo podría enmarcarse interdisciplinariamente en alguna actividad o proyecto relativo a la transversalidad de la historia; en este caso, acerca de la historia de la medicina.

4) Conclusiones

En síntesis, a lo largo de este TFM, se han tratado las perspectivas y las prospectivas de la medievalidad en Educación Secundaria. Es decir, se ha abordado, más que los significados que adquiere el temario sobre Historia Medieval en Segundo curso de E.S.O., la semántica con que los docentes podrían revestirlo a la hora de, por un lado, afrontar la comprensión de problemas sociales relevantes y, por otro lado, de plantear la educación en valores democráticos para el desarrollo y el cambio de la sociedad.

Se trata de un ensayo teórico derivado de la reflexión convergente a partir tanto de experiencias docentes propias como de una investigación bibliográfica sistemática. Asimismo, incorpora una nutrida sección de teoría práctica o, más

explícitamente, de una serie de propuestas que el profesorado de Educación Secundaria podría emplear a la hora de programar sus unidades didácticas relativas a los contenidos curriculares alusivos a la Edad Media.

Además de estudios en los que se reflejan, en concreto, las perspectivas (resultados) y las prospectivas (expectativas) de ensayos escolares y de investigaciones de campo; un trabajo como éste se justifica con la necesidad de labores teóricas que respalden aquéllas. Naturalmente, los trabajos de pensamiento requieren su profundidad, su tiempo y su espacio para alinear vertientes divergentes. En este caso, se han conciliado la sociología, que diagnostica lo que necesita la sociedad; la pedagogía, que perfila lo que precisan los estudiantes; la normativa curricular, que prescribe cómo debe proporcionárseles y cómo deben recibirlo; la didáctica, que orienta la enseñanza y el aprendizaje; y la historiografía que, por un lado, respalda con conocimiento puro y, por otro lado, señala cómo abordar ciertas cuestiones técnicas y éticas.

En este texto, se pretendía, como se ha indicado más arriba, canalizar las corrientes de estos caudales hacia un texto único. Se espera que, de éste, otros docentes puedan beber y puedan refrescarse con él a la hora de, en el presente, recrear –mejor que crear– el pasado y, con él, la memoria (del pasado en el presente) y la identidad (del pasado hacia el presente); y a la hora de educar a los jóvenes, que son la encarnación más cierta del futuro en el presente.

Se partía de una hipótesis y unos objetivos que, en suma, se sintetizan en lo siguiente. Por un lado, se ha sostenido razonadamente por qué y cómo la Historia Medieval sirve a la formación ciudadana del alumnado; ya que, en este período, se encuentran muchas de las claves para comprender el mundo actual. Por tanto, una buena didáctica requiere deliberar acerca de la manera de hacer del pasado una respuesta al presente en las aulas, al tiempo: investida de rigor científico, digerida pedagógicamente y comprometida con los problemas sociales relevantes y con el desarrollo de la humanidad. La Historia, como otras Ciencias Sociales y Humanas, es clave en el cultivo de una conciencia crítica que recurra a la *conciencia histórica* para esbozar una imagen más real y menos sesgada del mundo y actuar conforme a ella.

Por otro lado, se han cumplimentado los objetivos pergeñados al inicio de la disertación. En primer lugar, se han confeccionado un estado de la cuestión, en que se han conciliado las vertientes aludidas más arriba (normativa, sociología, pedagogía y didáctica, historiografía), y cuatro propuestas en los que se ha discutido la potencialidad axiológica de algunos temas del currículo de Segundo curso de E.S.O. En segundo lugar, se ofrece una contribución al debate del enlazamiento entre la humanística y la pedagogía, en general, y de la historiografía medievalista y la didáctica de Ciencias Sociales y Humanas, en particular, en aras de una educación para la ciudadanía transversal o, mejor, universal, y de una educación para el desarrollo.

En otro orden de cosas, hay que distinguir el método de investigación de la metodología planteada en las propuestas prácticas. El primero alude a cómo se han acometido el análisis y contrastación de la información bibliográfica y la síntesis y expresión del conocimiento teórico; que, a grandes rasgos, se define como un método cualitativo, teórico e hipotético-deductivo aplicado en dos fases: una de documentación y otra de discusión. La segunda se limita a enmarcar, hilvanar y figurar los métodos, técnicas, instrumentos, materiales y otros recursos que podrían desplegarse en cada una de las propuestas didácticas que ocupan la segunda parte del estudio.

Los resultados de la investigación bibliográfica y de la experiencia docente apuntan hacia cuatro orientaciones cardinales. Primero, sociológicamente, urge el perfilamiento de referentes éticos asentados en la democracia, que guíen tanto las conductas de la ciudadanía consolidada como el aprendizaje de los que se encuentran en formación para llegar a serlo, en medio de un mundo líquido como es el de la sociedad de la información.

Segundo, la pedagogía apuesta por una educación integral, que prioriza la didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas como un campo teórico y práctico que está íntimamente ligado a la promoción de una educación para el desarrollo, para el cultivo de la ciudadanía global y democrática y para el uso de los nuevos medios de acceso al conocimiento.

Tercero, la normativa curricular, tanto general como autonómica, sienta sus pilares en estas directrices y establece unos marcos comunes de actuación,

de naturaleza institucional y procedimental y de carácter ético y epistemológico. El currículo de Historia Medieval en Cantabria prescribe unos contenidos, unos criterios de evaluación y unos estándares de aprendizaje que, si bien resultan relativamente completos a nivel científico, adolecen de una trascendencia didáctica allende la memorización o la proyección de actividades que estimulen la capacidad de abstracción o el ejercicio de la conciencia crítica.

Se estima que el enfoque competencial, sin duda potente en cuanto a justificación pedagógica, se difumina cuando se trata de la concreción real respecto de actitudes y aptitudes a cuyo fortalecimiento la Historia, en general, y la Historia Medieval, en particular, pueden contribuir. De ahí que reflexiones teóricas y específicas como ésta se antojen tan urgentes.

Cuarto, el medievalismo, historiográficamente hablando, responde a las demandas sociológicas, no dista tanto de los requerimientos pedagógicos y no tiene por qué estar reñido con la didáctica en las aulas de Secundaria. Muy al contrario, la Academia promueve los estudios sociales con repercusión actual, como los orígenes de los Estados Modernos europeos o la configuración moderna del mundo como consecuencia de la primera globalidad.

Estos argumentos conducen a las propuestas didácticas, que constituyen la segunda y principal parte del texto y con las que se intenta ejemplificar los principios teóricos que substantian el ensayo. De hecho, se trata de eso: de un ensayo en el laboratorio intelectual a la espera de trasladarlo al campo de trabajo al objeto de comprobar si, en efecto, se cumplen las inducciones que se transcriben. Se trata de un texto, irónicamente, de ensayo-error.

Son un total de cuatro propuestas didácticas. La primera engloba a las otras tres por magnitud y complejidad. A aquélla la vehicula la noción de integridad del conocimiento, del aprendizaje de lo social, de las Ciencias Sociales y Humanas, de la Geografía y la Historia y del mundo, natural y humanamente, geográfica e históricamente. El medio consistiría en la elaboración de una serie de mapas S.I.G. en los que se estudiarían, a una, la demografía humana y la geopolítica actuales y medievales, a título comparativo. De esta manera, se buscaría estimular la *conciencia histórica* en el alumnado y la crítica del presente respecto del pasado.

En la segunda y tercera propuestas, se laborarían, respectivamente, los temas de la interculturalidad y de la inclusión social, a través de la construcción de la identidad y de la memoria en un mundo caracterizado por la pluralidad y la convivencia, tanto en el pasado como en el presente, de múltiples etnias y culturas; y la noción de paz y justicia sociales, la violencia contra la mujer y la aceptación social de la homosexualidad.

El propósito de una radicaba en la motivación de la *empatía histórica*, transferible a la vida cotidiana y útil en la forja de una conciencia crítica de los problemas sociales relevantes de hoy. El objetivo de la otra yacía, por extensión de la *conciencia* y la *empatía históricas*, en tender relaciones de continuidad o de progreso entre el pensamiento y las costumbres del pasado y del presente y valorar la legitimidad de su vigencia en términos democráticos.

Y, la cuarta propuesta sugería la deconstrucción del concepto de crisis para aplicarlo contextualmente a la Baja Edad Media y a la actualidad. Este esfuerzo se encaminaría en dos direcciones. Por un lado, el desbroce de los ámbitos a los que afectan las crisis equivaldría a la disección del sistema mundo, tanto del presente como del pasado, y a la observación detenida de sus elementos estructurales y dinámicos, asibles e invisibles, y, simultáneamente, a la producción de conocimiento al respecto.

Por otro lado, se figuraría una *noción histórica* que no es lineal ni circular, que depende de factores naturales y humanos. En esta línea, en esta propuesta culminaría el sentido de la óptica didáctica que motiva la tesis fundamental de este texto: una ciudadanía responsable, con una conciencia crítica nutrida y nortada por la comprensión de la historia, que entienda la sociedad plural en la que vive, se comprometa a actuar y, de hecho, actúe para mejorarla.

Por último, este TFM no pretende ser más que la piedra angular en una trayectoria personal que mire en dos direcciones simultáneamente: hacia la continuación de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas, y hacia el desarrollo, la programación y la implementación de las propuestas aquí presentadas.

En el futuro, el trabajo debería incluir horizontes que se han obviado; como el papel del docente investigador o, más concretamente, del profesor de Historia

e historiador, científico de lo social, humanista y humano, todo a la vez, en las aulas. Y otra de las vetas a explotar es la de la relación de las fuentes históricas con la noción oscurantista de la Edad Media, que debería presidir toda introducción a este período, en la docencia y en la divulgación.

5) Referencias

5.1) Bibliografía

- Alía Miranda, F. (2016). *Métodos de investigación histórica*. Madrid: Síntesis.
- Algora Weber, M.D. (2001). El fundamentalismo islámico en Europa en las últimas décadas del siglo XX. *Boletín de Información*, 270, 91-113.
- Alonso Pascual, R. (2009). Procesos de radicalización y reclutamiento en las redes de terrorismo yihadista. *Cuadernos de estrategia*, 141, 21-68.
- Álvarez-Álvarez, C. (2017). Comunicación, entendimiento y aprendizaje en grupos interactivos. *Investigación en la Escuela*, 91, 90-105.
- Álvarez Bezos, S. (2015). *Violencia contra las mujeres en la Castilla del final de la Edad Media*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Álvarez Borge, I. (Coord.). (2013). *Comunidades locales y poderes feudales en la Edad Media*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning. Teaching and Assessing: A revisión of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. Nueva York: Longman.
- Arias Sandoval, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 51-68.
- Arteta, A. (2008). Aprender democracia, ¿por qué? En A. Arteta (Ed.). *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia* (pp. 31-55). Madrid: Alianza.
- Astarita, C. (2000). ¿Tuvo conciencia de clase el campesinado medieval? *Edad Media: revista de historia*, 3, 89-114.
- Atienza Cerezo, E. y Van Dijk, T.A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.

- Ávila-Fuenmayor, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 53. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- Ballesteros Llompart, J. (Coord.). (1997). *Sociedad y medio ambiente*. Madrid: Trotta.
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados*, 17, 16-26.
- Barton, K.C. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En R.M. Ávila Ruiz, M.P. Rivero Gracia y P.L. Domínguez Sanz (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 13-28). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Berra Bortolotti, M.J. y Dueñas Fernández, R. (2008). El grupo de iguales en la formación de habilidades sociales. *Xihmai*, 3(5). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4821466>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blockmans, W., Holenstein, A. y Mathieu, J. (Eds.). (2009). *Empowering Interactions. Political Cultures and the Emergence of the State in Europe, 1300-1900*. Farnham-Burlington: Ashgate.
- Boswell, J. (1998). *Cristianismo, tolerancia social y homosexualidad: los gays en Europa occidental desde el comienzo de la era cristiana hasta el siglo XIV*. Barcelona: Muchnik.
- Bresciano, J.A. (2015). La Historia global como campo emergente. *Revista Confluências Culturais*, 4(2), 100-113.
- Búa Ares, J.B. y Fernández Blanco, M.T. (2015). Introducción de la modelización en la Educación Secundaria. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 80, 19-29.
- Canals Cabau, R. (2011). La evaluación de la competencia social y ciudadana en la Educación Obligatoria. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche y A. Santisteban Fernández (Coords.). *La evaluación en el proceso de*

- enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Vol. 1. (pp. 143-154). Huelva: Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carril Merino, T., Sánchez-Agustí, M. y Miguel-Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47(2), 221-228.
- Castilla Urbano, F. (2011). La función de la metáfora organicista en la obra de Alonso de Cartagena. *INGENIUM. Revista de historia del pensamiento moderno*, 5, 77-103.
- Castro Córdoba, E. (2011). *Contra la postmodernidad*. Barcelona: Alpha Decay.
- Castro García, E., Gómez Fernández, P. y Llavona Díaz, L. (2012). La historia de la ciencia como recurso didáctico en Física y Química desde un punto de vista constructivista. *Tiempo y sociedad*, 8, 68-88.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (Coords.). (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Hegoa.
- Chandra, U. (2015). Rethinking Subaltern Resistance. *Journal of Contemporary Asia*, 45(4), 563-573.
- Chouraqui, F. (2014). *Ambiguity and the Absolute: Nietzsche and Merleau-Ponty on the Question of Truth*. Nueva York: Fordham University Press.
- Classen, A. (Ed.). (2013). *East Meets West in the Middle Ages and Early Modern Times*. De Gruyter.
- Coll, C. (2010). 2. Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31-62). Barcelona: Graó, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Cornavaca, R. (1996). La mutabilidad del hombre y la protréptica divina. *Teología: Revista de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica de Argentina*, 67, 27-34.

- Cuadrada Majó, C. (2015). Marginalidad y otredad en Cataluña (siglos XIV-XVI). *En la España Medieval*, 38, 57-97.
- De Palma, R. (Coord.). (2019). *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global: una experiencia de investigación-acción participativa*. Barcelona: Graó.
- De Paz Sánchez, J.J. y Ferreras-Listán, M. (2010). La recreación histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales: metodología, buenas prácticas y desarrollo profesional. En R.M. Ávila Ruiz, M.P. Rivero Gracia y P.L. Domínguez Sanz (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 525-533). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Díaz de Rada, Á. (2015). ¿Antropología en la enseñanza secundaria? *Quaderns-e*, 20(1), 5-19.
- Ditchburn, D. (2009). Maritime ports and transport, c.1200-c.1500. En K. Veitch (Ed.). *Scottish Life and Society: A Compendium of Scottisgh Ethology. Volume 8: Transport and Communication* (pp. 23-52). Edimburgo: John Donald.
- Domínguez Castillo, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y <<empatía>>. *Journal of the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Domínguez Pérez, J.C. (2009). Cita con mi historia: la incorporación de la arqueología al currículum de Secundaria a través de una experiencia de externalización didáctica. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 25, 121-135.
- Durán Gisbert, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de innovación educativa*, 153-154, 7-11.
- Echevarría Arsuaga, A. (Coord.). (2008). *La Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria: un balance*. Madrid: Universidad Nacional a Distancia.
- Ertola, F.M. y Muñoz, M.E. (2009). La enseñanza de la Historia reciente/presente: importancia en el proceso de adquisición de ciudadanía y construcción de identidades. En: R.M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozi (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*.

- Un progetto educativo per la “strategia di Lisbona”. La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”. Atti XX Simposio Internazionale di Didattica de las Ciencias Sociales. I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo. Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009, 2009 (pp. 271-276). Bologna: Pàtron.*
- Escolar, A. y Escolar, I. (2010). *La nación inventada. Una historia diferente de Castilla*. Barcelona: Península.
- Esteban Zamora, A. (2002). El desarraigo como vivencia del exilio y de la globalización. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 5. Recuperado de <https://journals.openedition.org/alhim/708#quotation>
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles en Historia. En R.M. Ávila Ruiz, M.P. Rivero Gracia y P.L. Domínguez Sanz (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 187-205). eZaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Fernández Enguita, M. (1991). El aprendizaje de lo social. *Educación y sociedad*, 8, 7-24.
- Fernández González, E. (Coord.). (2013). *El mundo antiguo visto por el hombre medieval. II Jornadas de Estudios Medievales*. León: Universidad de León–Instituto de Estudios Medievales.
- Fraile Aranda, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física. *Contextos Educativos*, 5, 101-122.
- Fuster Guillen, D.E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Gálvez Rodríguez, S.L. (2005). *La educación como antropogénesis. El tiempo como categoría pedagógica en la obra de Octavi Fullat*. (Tesis Doctoral).
- García, A., Jiménez, J. y Rodríguez, E. (2009). La enseñanza de la Geografía e Historia desde la localidad. *Geoenseñanza*, 14, 109-150.
- García Pérez, F.F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la Geografía y las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1(1), 108-122.
- García Pujades, S. (2013). La Edad Media de los alumnos de educación secundaria: Conceptos e ideas previas. Clío: History and History

- García Ruiz, A.L. (2010). *El valor formativo de las Humanidades desde la perspectiva geográfica*. Granada: Editorial Nativola.
- García Ruiz, C.R., Arroyo Doreste, A. y Andreu Mediero, B. (Eds.). (2016). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Entinema.
- Geary, P.J. (2002). *The Myth of Nations. The Medieval Origins of Europe*. Princeton: Princeton University Press.
- Genet, J.P. (2003). *La genèse de l'État Moderne: culture et société politique en Angleterre*. París: Presse Universitaires de France.
- Gómez Carrasco, C.J.; Monteagudo Fernández, J y Miralles Martínez, P. (2017). *Metodología y recursos para la enseñanza de la Geografía, Historia e Historia del Arte en Educación Secundaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Gómez Urdáñez, J.L. (2011). La construcción del sujeto histórico. En D. Bermejo (Ed.). *La identidad en sociedades plurales* (pp. 270-298). Barcelona, Logroño: Anthropos Editorial, Universidad de La Rioja.
- González Monfort, N., Henríquez Vásquez, R., Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en Educación Secundaria. En: R.M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozi (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona". La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa". Atti XX Simposio Internazionale di Didattica de las Ciencias Sociales. I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo. Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009, 2009* (pp. 283-290). Bolonia: Pàtron.
- Grande de Prado, M. y Abella García, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *TESI*, 11(3), 56-84.

- Grau i Arau, A. (2012). Milenarismo, espiritualismo y reforma eclesiástica en la Baja Edad Media. *Mirabilia*, 14, 157-183.
- Gupta, C. y Chattopadhyaya, D.P. (Eds.). (1998). *Cultural Otherness and beyond*. Leiden, Boston, Colonia: Brill.
- Gutiérrez de la Concepción, M.L. (2017). El blog como herramienta educativa para Educación Secundaria. Su uso para la materia de Música. (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/25560>
- Hartfield, G. (2006). Kant on the perception of space (and time). En P. Guyer (Ed.). *The Cambridge Companion to Kant and Modern Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill, Interamericana Editores.
- Hymes, D. (1977). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Londres.
- Iglesias Muñiz, J.C., González García, L. y Fernández-Río, J. (Coords.). (2017). *Aprendizaje cooperativo: teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Iglesias Varela, B., De la Madrid Heitzmann, L., Ramos Pérez, A., Robles Montes, C. y Serrano de Haro, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en Educación Secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 111-126.
- Iradriel Murugarren, P. (2004). La crisis bajomedieval. Un tiempo de conflictos. En J.I. de la Iglesia Duarte (Coord.). *Conflictos sociales, políticos e intelectuales en la España de los siglos XVI y XV. XIV Semana de Estudios Medievales, Nájera, del 4 al 8 de agosto de 2003*, 2003 (pp. 13-48). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Jara, M.A. y Salto, V. (2009). Ciudadanía y democracia: claves para la enseñanza de la historia reciente/presente. En R.M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozi (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"*. La

educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la “estrategia de Lisboa”. Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales. I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo. Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009, 2009 (pp. 291-299). Bolonia: Pàtron.

Jara Fuente, J.A., Martín, G. y Alfonso, I. (Eds.). (2010). *Construir la identidad en la Edad Media: poder y memoria en la Castilla de los siglos VII a XV*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Jiménez Alcázar, J.F. (2009). Videogames and the Middle Ages. *Imago Temporis, Medium Aevum*, 3, 311-365.

Jiménez Alcázar, J.F. (2011). The other possible past: simulation of the Middle Ages in videogames. *Imago Temporis, Medium Aevum*, 5, 299-340.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.

Jones, C., Kostick, C. y Oschema, K. (2020). Why Should we Care about the Middle Ages? Putting the Case for the Relevance of Studying Medieval Europe. En C. Jones, C. Kostick y K. Oschema (Eds.). *Making the Medieval Relevant. How Medieval Studies Contribute to Improving our Understanding of the Present* (pp. 1-29). De Gruyter.

Kagelmacher Velásquez, M. (2010). Los valores educativos en la postmodernidad: una propuesta desde la filosofía de la educación de Octavi Fullat. (Tesis Doctoral). Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32194/TESIS%20FINAL.pdf;jsessionid=8F29A9B3292765E0E97A5CC8D122E58D?sequence=1>

Llonch Molina, N. (2010). El método por descubrimiento en la enseñanza de Ciencias Sociales: ejemplificación y análisis. En R.M. Ávila Ruiz, M.P. Rivero Gracia y P.L. Domínguez Sanz (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 597-606). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

López Atxurra, R. (2007). La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas. En M. Arbaiza y P. Pérez Fuentes (Eds.).

- Historia e identidades nacionales. Hacia un pacto entre la ciudadanía vasca* (pp. 166-187). Bilbao: Servicios Redaccionales Bilbaínos.
- López-Castilla, M.P., Terradillos-Bernal, M. y Alonso Alcalde, R. (2019). Arqueología experimental y empatía histórica: herramientas clave para la didáctica de nuestros orígenes. *Culture and Education. Cultura y Educación*, 31(1), 178-187.
- López Sánchez, F. (2009). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López Sánchez, F. (2019). El tratamiento de la educación sexual en la actualidad. *Convives*, 26, 17-24.
- Maalouf, A. (2005). *Las Cruzadas vistas por los árabes*. Madrid: Alianza.
- Mac Farlane, K. (1997). Los derechos humanos de las generaciones futuras (La contribución jurídica de J. Cousteau). *Última década*, 8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256365>
- Maioz Basterretxea, L. (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística*. (Trabajo Fin de Máster). Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3279/MAIOZ%20BASTERRETXEA,%20LAURA.pdf?sequence=1>
- Marco Stiefel, B., Aguilar García, T., Callejo de la Vega, M.L., Gómez Chacón, I.M., Juarros González, O., Molina Medina, E. y Velasco Rodríguez, C. (2003). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Marín Martín, J.A. y Ballester Zapata, M.C. (2011). Los antroposistemas en el contexto de la ética ambiental o ecoética. *Cuadernos de Bioética*, 75, 463-464.
- Martín Pardo, A. (2020). La técnica de puzle como un ejemplo de aprendizaje colaborativo apto para dinamizar las clases llevadas a cabo en grupos muy numerosos. En C. Sánchez Hernández (Coord.). *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación* (pp. 117-140). Valencia: Tirant lo Blanch
- Martín Puerta, A. (2018). Oswald Spengler y la decadencia de Occidente. En P. Santos Rodríguez y A. Martín Puerta (Dir.). *La idea de decadencia de*

- Occidente cien años después: contexto y literalidad* (pp. 103-132). Madrid: Dykinson.
- Martín Vecino, J.M., Nieto Masot, A. y Buzo Sánchez, I. (2016). Los SIG aplicados a la enseñanza de la geografía en 1º de educación secundaria obligatoria. En A. Nieto Masot (Coord.). *Tecnologías de la Información Geográfica en el Análisis Espacial. Aplicaciones en los Sectores Público, Empresarial y Universitario* (pp. 141-160). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 62-73.
- Martínez Fernández, L.C. y Delgado Urrecho, J.M. (2017). La Geografía en las enseñanzas universitarias de Grado en España: docencia y planes de estudios. *Investigaciones Geográficas*, 67, 61-79.
- Martínez Lacy, R. (2015). La constitución mixta de Polibio como modelo político. *Studia historica, Historia antigua*, 23, 373-383.
- Mejía Valencia, M. (2004). La interdisciplinariedad en la educación secundaria. *Plumilla Educativa*, 3(1), 140-148.
- Mendes Diz, A.M. y Di Marco, G. (2015). La participación política de los jóvenes y su resignificación en el espacio virtual. *MILLCAYAC, Revista Digital de Ciencias Sociales*, 2(3), 121-145.
- Merello Arecco, I. (2005). La máxima 'Quod omnes tangit'. Una aproximación al estado del tema. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, XXVII, 163-175.
- Mínguez Cornelles, V. (Coord.). (2013). *Las artes y la arquitectura del poder*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Morales Martínez, P. (2009). La didáctica de la Historia en España: retos para una educación de la ciudadanía. En R.M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozi (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona". La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa". Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales. I Convegno Internazionale Italo-*

Spagnolo. *Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009*, 2009 (pp. 259-270). Bolonia: Pàtron

- Moreno Hernández, A. (2010). Los estudiantes de Educación Secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización. En C. Coll (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 11-25). Barcelona: Graó.
- Moreno Resano, E. (2014). Observaciones acerca del uso de las ordalías durante la Antigüedad Tardía (siglos IV-VII d.C.). *Cuadernos de historia del derecho*, 21, 167-188.
- Nieto Soria, J.M. (1993). *Iglesia y génesis del Estado Moderno en Castilla (1369-1480)*. Madrid: Editorial Complutense.
- Noceda, M.Á. (19 de abril de 2020). La crisis como oportunidad para la reindustrialización. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/economia/2020-04-18/la-crisis-como-oportunidad-para-la-reindustrializacion.html>
- Novillo-Fertrell Vázquez, M. (2000). El taller de construcción de instrumentos en el aula de secundaria. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 44, 61-82.
- Oliva Delgado, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15(4), 373-383.
- Oliva Delgado, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á. y Pertegal, M.Á. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Oliveira Martins, J.P. (1993). *Historia de la Civilización Ibérica*. Málaga: Algazara.
- Oraisón, M. y Pérez, A.M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
- Ortega y Gasset, J. (2005). El sentido histórico de la teoría de Einstein. *Limbo*, 22, 23-33.

- Osoro Sierra, J.M. y Castro Zubizarreta, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 89-108.
- Otsoa Etxeberria, E. (2015). El aula-materia: reinventar los espacios de un instituto. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 10, 13-20.
- Pagès, J. (2000). Un punto de vista sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14, 3-21.
- Parcero Torre, C. (2010). Cómo mejorar el interés por la Historia indagando las posibilidades que proporciona el género biográfico. En R.M. Ávila Ruiz, M.P. Rivero Gracia y P.L. Domínguez Sanz (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 567-575). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Pastor Ugena, A. (2012). *Castilla y Toledo con los Reyes Católicos: la formación del Estado moderno*. Madrid: La Alcazaba.
- Paz, O. (1998). *El laberinto de la soledad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Peña Fernández, A. (2010). La didáctica del patrimonio arqueológico en el marco educativo de Cantabria. *Cátedra Nova*, 29, 251-280.
- Pérez, J. (2008). Humanidades vs. Cientificismo. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 1, 44-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5043032>
- Pérez de Tudela Velasco, M.I. y Pérez-Soba Díez del Corral, J.M. (1994). Los conceptos de justicia y paz en la Edad Media. Fuentes y método para el estudio de dos exigencias del presente. *Medievalismo*, 4, 95-114.
- Pérez Gómez, Á.I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez Gómez, Á.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico?: la construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno Sacristán (Coord.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.

- Pérez Gómez, Á.I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17.
- Pertegal, M.Á., Oliva, A. y Hernando, Á. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Recio Cuesta, J.P. (2012). El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo. *Clío*, 38. Recuperado de http://clio.rediris.es/n38/articulos/La_funcion_de_la_Historia.pdf
- Rivera Hutinel, M. (2014). Tecno-génesis y antro-po-génesis en Bernard Stiegler o de la mano que inventa al hombre. *Nombres: Revista de Filosofía*, 28, 193-211.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A.G.E.*, 33, 173-186.
- Romero Morante, J. (2018). Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la educación democrática. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (Eds.). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 33-54). Barcelona: Grup de Recerca en Didàctica, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rozada, J.M. (1997). Los contenidos en la enseñanza de las ciencias sociales: la opción disciplinas-problemas relevantes. En J.M. Rozada. *Formarse como profesor. Ciencias Sociales. Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)* (pp. 229-251). Madrid: Akal.
- Rubio Hurtado, M. y Galván Fernández, C. (2013). Portafolios digitales para el desarrollo de competencias transversales. Aportaciones principales de los estudios con Carpeta Digital en el marco del grupo de

- investigación *Ensenyament i Aprenentatge Virtual. Digital Education Review*, 24. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/108685>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ruiz Román, C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173-188.
- Ruiz Varona, J.M. (1997). Una experiencia de programación en torno al estudio de problemas sociales. *Aula de innovación educativa*, 61, 18-19.
- Ruiz Varona, J.M. (2006). *Pobreza, desigualdad y desarrollo humano*. Santander: Consejería de Educación.
- Ruiz Varona, J.M. (2007). Investigación-acción. En G. Celorio y A. López de Munain (Coords.). *Diccionario de educación para el desarrollo* (pp. 210-212). Bilbao: Hegoa.
- Ruiz Varona, J.M. y Celorio, G. (2012). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 79-88.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040128>
- Sabaté, F. (1997). La Edad Media en nuestro presente. *Revista Íber*, 14.
Recuperado de <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/59828/000470.pdf?sequence=1>
- Sáiz Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º de ESO. *Clío: History and History Teaching*, 39.
Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>
- Sáiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Sánchez-Sandoval, Y., Navarro Guzmán, J.I., Aguilar Villagrán, M. y Martín Bravo, C. (2011). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En C.

- Martín Bravo y J.I. Navarro Guzmán (Coords.). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 91-111). Madrid: Pirámide.
- Sanmartín Ascaso, J. (1995). Macrohistoria, microhistoria o historia. *Lengua e historia, Antig. Crist.*, 12/*Scripta Fulgentina*, 5(9-10), 29-36.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.
- Santrock, J.W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Scassa, A.M. y Paz, V.C. (13 de febrero de 2016). La interdisciplinariedad en contra de la fragmentación del saber. *Iberoamérica divulga*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?La-interdisciplinariedad-en-contra-de-la-fragmentacion-del-saber>
- Scholes, R., Gómez Díaz, R. y Rabkin, E.S. (1982). *La ciencia ficción: historia, ciencia, perspectiva*. Madrid: Taurus.
- Segura Graíño, C. (2009). An Ecological History in the Middle Ages? Theoretical bases and sources. *Imago Temporis, Medium Aevum*, 3, 21-43.
- Silva, M. (2010). El *sin sentido* de la historia. Termitas de la Ciencia en la barca de las ideas por Karl Popper. *Revista SudHistoria*, 1(1), 149-170.
- Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la *Lesson Study* como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Culture and Education. Cultura y Educación*, 30(1), 215-225.
- Smail, D.L. (2003). *The Consumption of Justice. Emotions, Publicity and Legal Culture in Merseille, 1264-1423*. Ithaka, Nueva York: Cornell University Press.
- Solórzano Telechea, J.Á. (2014). Las voces del común en el mundo urbano de la España atlántica en la Baja Edad Media. En J.Á. Solórzano Telechea, B. Arízaga Bolumburu y J. Haemers (Eds.). *Los grupos populares en la ciudad medieval europea* (pp. 301-344). Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.

- Solórzano Telechea, J.Á. (2020). Ideologies and Political Participation of the Commons in Urban Life of Northern Atlantic Spain during the Late Middle Ages. En B. Eersels y J. Haemers (Ed.). *Words and Deeds. Shaping Urban Politics from below in Late Medieval Europe* (pp. 181-194). Turnhout: Brepols Publishers.
- Solórzano Telechea, J.Á., Arízaga Bolumburu, B. y Aguiar Andrade, A. (Eds.). (2013). *Ser mujer en la ciudad medieval europea*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Sordo Estella, L.M. (2016). Psicología del terrorismo: breve apunte. *Revista del Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEEE)*, 8, 71-101.
- Soto Marata, P. (2015). Antropología y educación secundaria en Catalunya. *Quaderns-e*, 20(1), 71-90.
- Suárez, L. (2011). *En los orígenes de España. Mitos y realidades*. Barcelona: Ariel.
- Torrego, J. C. (2014). El tutor ha de ayudar y capacitar al alumnado en su proceso de toma de decisiones académicas o profesionales. En M. J. Gómez Puig. *8 ideas clave: la tutoría en los centros educativos* (pp. 99-129). Barcelona: Graó.
- Torres-Ayala, D. (2020). Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico. *Historia Social*, 38, 229-249.
- Tuan, Y.F. (2018). *Space and Place: the Perspective of Experience*. Mineápolis: Universidad de Minnesota.
- Vargas Castro, D.A. (2016). Profecía autocumplida o los dos tiempos de la verdad. *Desde el Jardín de Freud*, 16, 63-75.
- Vera Teruel, F.G. *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de Educación Secundaria*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=d5ZOnTYbUPk%3D>
- Villarroel González, Ó. (2007). El reflejo léxico de las posturas políticas: vaivenes políticos de un prelado de sangre regia. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie III, Historia Medieval*, 20, 265-287.

- Vital Carrillo, M. (2015). La investigación en los procesos de Enseñanza Aprendizaje. *Vida Científica. Boletín científico de la Escuela Preparatoria nº4*, 3(6). Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n6/e4.html>
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistemas-Mundo*. Una introducción. México: Siglo XXI.
- Wheatley, M. (2017). *Who do we choose to be? Facing Reality, Claiming Leadership, Restoring Sanity*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Zetterling, L.L. (1989). Medio ambiente y sociedad. *Política científica*, 18, 55-58.

5.2) Legislación

- Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria*, BOC núm. 39 § 7587 (2015).
- Council of Europe Framework on the Value of Cultural Heritage for Society*, Council of Europe Treaty Series núm. 199 (2005).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; modificada por la Ley Orgánica 8/2012, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, BOE núm. 295 § 12886 (2013).
- Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria*, BOE núm. 21 § 1174 (2009).